

# HJELP TIL SELVHJELP

*Etterspør skolen hjelp fra hjelpeapparatet i forhold til barn som har ADHD og eventuelt hvilken type hjelp?*

**Nina Merete Medhus**



Materoppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2008

## FORORD

Uten de positivt innstilte, snakkesalige og engasjerte informantene jeg møtte hadde ikke dette blitt den oppgaven du nå holder i hånden. Innsikt i skolenes hverdag sett ut fra skolelederes erfaringer har gjort meg mer reflektert. Jeg håper oppgaven vil yte deres historier rettferdighet og at andre også vil kunne nyttegjøre seg denne kunnskapen. En stor takk alle mine informanter!

I møte med barn som har ADHD har det blitt tydelig for meg hvor forskjellige de er, hvilke ressurser de har og hvor viktig det er å møte de på en adekvat måte. En takk også til dere for at dere tør gi av dere selv i disse møtene.

En stor takk til tålmodige kollegaer, som har støttet meg på veien, gitt gode råd, vært mine veiledere, pushet meg videre og ikke latt meg gi opp. Tusen takk!

En spesielt stor takk til min samboer som må være den snilleste mann på jord som har greid å holde ut med meg denne perioden jeg har arbeidet med oppgaven. Ingen lett oppgave!

## Sammendrag

Min problemstilling er som følger: *"Etterspør skolen hjelp fra hjelpeapparatet i forhold til barn som har ADHD, og eventuelt hvilken type hjelp?"*

Da jeg selv arbeider i hjelpeapparatet opplevdes dette som en nyttig innfallsvinkel og jeg håper flere med meg ser det slik

**Metode:** Jeg ville intervju skoleledere på skolene om skolens erfaringer og slik ble en kvalitativ tilnærming nærliggende. Utvalget består av fem skoleledere. En fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv ligger til grunn for utarbeiding og analyse av oppgaven. En semistrukturert intervjuguide var utgangspunkt for intervjuene, som ble tatt opp på bånd og senere transkribert.

**Dataanalysen:** Data er så utarbeidet som narrative fortellinger, meningsfortettet og kategorisert. De blir så presentert, analysert og drøftet i ett. Jeg har brukt tema fra intervjuguide, informantenes begrep og sammenligninger i presentasjonen av resultatene, som er drøftet i lys av systemteori, teori om mestring og teori om samarbeid.

**Funn i undersøkelsen:** Resultatet viste at skolene var høyst forskjellige ut fra en systemiskanalyse, skolen hadde alle ulike gruppetiltak i forhold til disse barna. Skolene hadde liten formell kompetanse på ADHD, men en god del mer erfaringskompetanse. Hvordan de utnyttet kompetansen, hvilke forventninger de hadde til hjelpeapparatet og hvordan og om hva de spurte om hjelp var høyst ulikt..

Skolene med stor grad av systemfokus var i større grad i stand til å ta imot hjelp, nyttiggjøre seg denne og gjøre nye erfaringer

Informantene er for få til å generalisere noe, og datamaterialet for lite til å dra store slutninger, men de bidrar med noen interessante historier om hvordan skoledagen fungerer for dem som skoleledere, for skolen, og for barna med ADHD i den.

<b>Forord</b>	<b>2</b>
Sammendrag	3
1.0 Innledning	9
1.1 Begrunnelse for valg av oppgave	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Utdyping av problemstilling	10
1.4 Formålet med prosjektet	10
1.5 Begrepsavklaringer og begrunnelser	10
2.0 ADHD	12
2.1 Diagnoser og diagnostiske undergrupper	12
2.2 ADHD og vanskebilde	13
2.3 Årsaker til ADHD	15
2.4 Forekomst	16
2.5 Komorbiditet	17
2.6 2.6 ADHD i et utviklingspsykologisk perspektiv	17
3.0 Skolen og hjelpeapparatet	19
3.1 Skolen og dens styringsorganer	19
3.2 Den pedagogisk-psykologiske tjenesten	19
3.3 Barne og ungdomspsykiatrien	19

---

4.0 Teoretisk referanseramme	21
4.1 systemteori og systemtenking	21
4.1.1 Økologisk systemteori	21
4.2 Skolen som et sosialt system	25
4.2.1 Systemisk tenking i skolen	26
4.3 Begrunnelse for systemisk fokus	28
4.4 Mestring	29
4.5 Samarbeid	31
5.0 Metode	33
5.1 Forskning	33
5.2 Metode	33
5.3 Metodevalg	35
6.0 Kvalitativ forskning	37
6.1 Kvalitativ forskningstradisjon	37
6.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	37
6.2.1 En postmoderne tilnærning	37
6.2.2 Naturalismen	38
6.2.3 Hermeneutikk	38
6.2.4 Førforståelse og forståelse	39
6.2.5 Fenomenologi	40

---

7.0 Det kvalitative intervju	41
7.1 Utvalg	42
7.2 et hensiktsmessig utvalg ut fra bestemte kriterier	42
7.3 utarbeidet intervjuguide	43
7.4 Prøveintervju	43
7.5 Intervjuprosessen	44
8.0 Gjennomføring og analyse av intervju	46
8.1 Intervjusituasjonen	46
8.2 Tolkingsarbeid	49
8.3 utføring av analysen	50
8.4 Analytisk tilnærming i kvalitativ forskning	51
8.5 kontroll av analysen	52
8.6 Reliabilitet og validitet og etiske betraktninger	53
9.0 Presentasjon av data, analyse og drøfting av disse	55
9.1 Skolen som system og barn med ADHD i det	55
9.2 Presentasjon av skolene	56
9.2.1 Skole 1	56
9.2.1.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole1	57
9.2.2 Skole 2	57

---

9.2.2.1 organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 2	58
9.2.3 Skole 3	58
9.2.3.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole3	59
9.2.4 Skole 4	59
9.2.4.1 Organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet ved skole4	60
9.2.5 Skole 5	61
9.2.5.1 Organiseringer av det spesialpedagogiske tilbudet ved skole5	62
9.2.6 Personavhengig	62
9.3 Beskrivelse av barna	64
9.3.1 krevende	64
9.3.2 ressurser	65
9.4 hva tenker skolen at disse barna trenger	66
9.5 Hvordan arbeider skolene med barna som har ADHD	67
9.5.1 Skole 1	68
9.5.2 Skole 2	68
9.5.3 Skole 3	69
9.5.4 Skole 4	69
9.5.5 Skole 5	70
9.5.6 Tilrettelegging og inkludering	70
9.5.7 Ressurser og personavhengig	72

---

9.5.8 Det systemiske arbeidet	74
9.6 Hva har skolene av komprtanse	76
9.7 Hva vil skolene anse som hjelp i arbeidet med barn som har ADHD, og spør de om denne hjelpen	77
9.7.1 Skole 1	77
9.7.2 Skole 2	78
9.7.3 Skole 3	80
9.7.4 Skole 4	80
9.7.5 Skole 5	82
9.8 Skolens forventninger til hjelpeapparatet	83
10.0 Oppsummering og avslutning	89
Referanseliste	95



# 1. INNLEDNING

## 1.1 Begrunnelse for valg av oppgave

Gjennom min praksis i arbeidslivet, som lærer og senere spesialpedagog i Barne- og Ungdomspsykiatrien har jeg vært i kontakt med mange barn som har ADHD.

Hjelpeapparatet får henvist mange barn med atferdsvansker, uro og konsentrasjonsvansker, og en tredjedel av alle henvisninger til Barne- og ungdomspsykiatrien kommer på dette grunnlaget. Ofte får disse barna en ADHD-diagnose etter endt utredning. Det mest typiske for ADHD barn er at de er uorganiserte og lite fokuserte, har mye uro og er impulsive. De er ubetenksomme og har problemer med å forutse konsekvenser av handlinger og utsagn, noe som ofte fører til konflikter. Slike vansker, ofte i tillegg til motivasjonsvansker, motoriske vansker eller ulike faglige vansker fører gjerne til problemer i skolen. Estimert på forekomst av ADHD er 3-5 prosent. Dette innebærer at minst ett barn i hver klasse har ADHD, og de utfordringer som kan knyttes til diagnosen er noe enhver skole må regne med å møte. Barn med ADHD utvikler gjerne tilleggsvansker, blant annet atferdsvansker, og en karakteristikk av barn med ADHD er ofte ”atferdsproblematiske barn”. I møte med atferdsproblematikk er veien fra det profesjonelle til det emosjonelle kort for alle involverte.

Prinsippet om at alle barn har rett på opplæring tilpasset evner og læringsforutsetninger, gir skolen en betydelig pedagogisk utfordring. Når det vektlegges mer generell tilpasset opplæring vil dette medføre behov for større systemkunnskap inn i skolen. I en endring mot større vekt på systemarbeid bør det fokuseres på organiseringen i skolen; blir barn med ADHD reelt inkludert og på hvilken måte, bruk av arbeidsmåter; blir det tilrettelagt i forhold til disse barna, samt de relasjonelle sidene ved skolens praksis. Systemperspektivet innebærer også et fokus på samarbeidet mellom de voksne som omgir barnet. Hjelpeapparatet bør bistå

skolene i arbeidet med å legge til rette for barn med ADHD. Dette krever felles innsats og koordinering av tiltak. Hjelpeapparatet må samordne sine tjenester i samarbeid med skolene for å gi disse barna best mulige forutsetninger.

Jeg vil gjerne finne ut om skolen ønsker og trenger hjelp til disse barna, og hva de eventuelt trenger hjelp til, fra hjelpeapparatet. Ut fra dette utformet jeg problemstillingen i oppgaven

## 1.2 Problemstilling

*”Etterspør skolen hjelp fra hjelpeapparatet i forhold til barn som har ADHD, og eventuelt hvilken type hjelp?”*

## 1.3 Utdyping av problemstilling

Jeg vil vite mer om hvordan skolene opplever barn med ADHD, hvordan skolen inkluderer, organiserer og tilrettelegger opplæringen for barn med ADHD, hvilken kompetanse skolen har om ADHD, og hvilken type hjelp de eventuelt ønsker fra hjelpeapparatet. Jeg ønsker å høre om forventningene skolen har til hjelpeapparatet står i forhold til de erfaringene de gjør, og hvordan samarbeidet oppleves å fungere.

## 1.4 Formålet med prosjektet

Mange barn får diagnosen ADHD. En stor del av dagen er disse barna på skolen. Jeg ønsker å få en forståelse for hvordan skolene greier legge til rette for disse barna og hvordan hjelpeapparatet kan hjelpe skolen i dette arbeidet.

## 1.5 Begrepsavklaring og begrunnelser

I oppgaven brukes begrepet barn, som vil innbefatte både barn, ungdom og elever. Videre i oppgaven bruker jeg begrepet ADHD om de barna som har så omfattende vansker med konsentrasjon og aktivitetsnivå at de oppfyller DSM-IV sine kriterier for diagnosen. Grunnen til at jeg tar utgangspunkt i diagnosemanualen DSM-IV er at ADHD-betegnelsen, som brukes her, er bedre innarbeidet enn Hyperkinetisk

Forstyrrelse, som brukes i diagnosemanualen ICD-10. ADHD er et kjent begrep både i skolen og i hjelpeapparatet. Dessuten er forskning og faglitteratur primært basert på ADHD-betegnelsen og DSM-IV sine diagnosekriterier.

Barn med ADHD beskrives gjerne som atferdsproblematiske fordi fokus ofte rettes mot uakseptabel atferd. Etter hvert som diagnosen er blitt bedre kjent, rettes fokus i større grad mot disse barnas vansker med oppmerksomhet, oversikt, planlegging, kontroll og eventuelle faglige og motoriske vansker. Når det refereres til barn med atferdsvansker i oppgaven er det med tanke på hvordan barn med ADHD ofte oppleves, beskrives eller håndteres. I dette ligger ikke at barn med ADHD automatisk har atferdsproblemer eller problematferd.

Skolen er den arena alle barn fra skolepliktig alder blir en del av. Skolene i undersøkelsen er barne- eller ungdomsskoler og alle er offentlige.

Hjelpeapparatet er i oppgaven definert som Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste (PPT) og Barne og ungdomspsykiatrien (BUP). Disse blir nærmere beskrevet i kapittel 4. Begrepet hjelpeapparatet brukes stort sett som et samlebegrep for disse to instanser sett sammen, men der det virker hensiktsmessig deles begrepet opp i henholdsvis PPT og BUP.

Begrepet ”hjelp” vil jeg belyse ut fra et mestringsperspektiv. I oppgaven ser jeg hjelp ut fra to forhold; skolen får hjelp fra hjelpeapparatet og skolen skal hjelpe barna med ADHD. I dette fokus blir mestringsbegrepet sentralt; skolen skal mestre og gi barna mestring. Mestringsbegrepet blir belyst ut fra Aron Antonovskys teori og utfyllende beskrevet i teorikapittelet, kapittel 3.

Skolen skal legge til rette for barn med ADHD. Dette ses i lys av en inkluderende skole som skal ha en tilrettelagt og tilpasset opplæring. Dette krever kunnskap om barn med ADHD sine vansker og systemkunnskap inn i skolen. Dette blir nærmere redegjort for i kapittel 3.

## 2. ADHD

Den vitenskapelige historien rundt barn med konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet har vært beskrevet i mer enn hundre år. I dag kaller vi disse vanskene ADHD, som er en diagnosebetegnelse og en forkortelse for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Begrepet sier noe om problemene, og gjennom diagnosekriteriene gis en rekke atferdsbeskrivende kriterier.

Vanskene er blitt utførlig beskrevet gjennom tiden, med ulike betegnelser, men problemene har vært de samme; hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhet.

Etter hvert har funn vist at mange har konsentrasjonsvansker, men ikke alle er hyperaktive. ADHD ble en tredelt diagnose. Det vil si at man kan ha primært oppmerksomhetssvikt (Attention Deficit), primært hyperaktivitet (Hyperactivity Disorder) eller en kombinasjon av disse to. Til tross for at forskere betoner ulikhetene ved "AD" og "HD" sterkere nå, klassifiseres ADHD fremdeles som en diagnose i de internasjonale diagnosemanualene.

### 2.1 Diagnoser og diagnostiske undergrupper

DSM er en forkortelse for den amerikanske psykiaterforeningens diagnostiske oppslagsverk; Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders. Her heter diagnosen AD/HD; Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. (APA, 1994).

Diagnosen deles i tre ulike typer som beskrevet over, der det legges vekt på de vansker som er mest utpreget. I Norge klassifiseres betegnelsen under Hyperkinetisk forstyrrelse. Det er fordi vi bruker Verdens Helseorganisasjons diagnosemanual; ICD, som er en forkortelse for; International Classification of Diseases (WHO, 1992).

ADHD er en diagnose som kjennetegnes av et mønster av hyperaktiv og impulsstyrt atferd samt oppmerksomhetssvikt. Atferdstrekkene skal opptre hyppigere og mer intenst enn hos andre barn på samme utviklingsnivå og i kriteriene blir det presisert at

---

problemene må være tilstede før barnet er 7 år, og tydelig merkbare i flere situasjoner og på ulike arenaer.

## 2.2 ADHD og vanskebilde

Hyperaktiviteten er lett karakteristisk og gjenkjennelig når den er til stede, men i settinger der barnet er motivert og interessert kan aktiviteten oppfattes som normal. Hos ungdom kan aktiviteten veksle i perioder. Problemet virker å være en nedsatt evne til å tilpasse atferd og styre impulsen til å handle. Det blir derfor en nær kobling mellom impulsivitet og hyperaktivitet. Impulsivitet vises gjennom stadig skifte av aktiviteter eller problemer med å få ferdigstilt oppgaver som er i gang. Tendensen er å ty til lite planlagte og raske løsninger slik at utføringen fremstår lite fornuftig eller hensiktsmessig for andre. Impulsiviteten forstyrrer gjerne adekvat samspill, slik at man fort kommer inn i en uheldig sirkel der kritikk og formaning råder, noe som ikke vil fungere i forhold til barn med ADHD (Zeiner (red.) 2004).

Barnas skoleprestasjoner vil helt klart påvirkes av konsentrasjonsvanskene. Barn med ADHD har størst problemer med delt oppmerksomhet og det å holde konsentrasjonen over tid. Konsentrasjonen er avhengig av barnets motivasjon, oppgavens utforming og distraherende elementer. Det er ikke uvanlig å tenke at ”barnet kan hvis det vil”, da barnet viser stor grad av konsentrasjon i oppgaver det selv har valgt og som det finner motiverende. Problemet er at barnet ”kan ikke ville”, da det ikke er vilje det står på men vansker med å samle seg, og holde ut i, oppgaver som der og da ikke fenger interessen.

Russel Barkley mener konsentrasjonsvanskene til barn med ADHD er knyttet til nedsatt evne til å filtrere bort og hemme ulike impulser, altså atferdshemming. Barnet greier ikke å stoppe umiddelbare impulser, avbryte respons i tide og avpasse responsen etter tilbakemeldinger. Barn med ADHD vil i større grad enn andre barn styres av den umiddelbare konteksten og greier i mindre grad å bruke informasjon fra tidligere opplevelser og erfaringer. Det primære er derfor impulsiviteten, eller

mangelfull hemming, mens det sekundære blir konsentrasjonsvanskene og hyperaktiviteten (Zeiner (red.) 2004).

ADHD blir i dag betraktet som en utviklingsforstyrrelse og en neuropsykologisk forståelse ligger til grunn for beskrivelsen av vanskene. Problemene som er fremtredene hos barn med ADHD blir ivarettatt i fremre del av hjernen som blant annen inkluderer de eksekutive funksjoner, eller det som kalles de styrende funksjoner (Barkley, 2001). Vansker med eksekutive funksjoner vil innebære problemer med kontroll av oppmerksomhet, atferd, kognitiv fleksibilitet og selvkontroll, noe som kan forklare vanskene til disse barna. Barkley har laget en teori om de eksekutive funksjoner, som han spesifikt relaterer til ADHD. Hans teori danner grunnlag for den mest alminnelige oppfatningen av hvordan ADHD symptomer forstås i dag.

Når disse eksekutive funksjonene er svekket, ved en mangelfull hemming, slik en ser det hos barn med ADHD, vil dette forsinke internalisering av de regler og normer som styrer atferden, og muligheten for selvregulering og selvkontroll blir dårligere (Barkley, 2001). Barkley mener at problemet for de som har ADHD er vanskene med å ”stille hjernen inn” i forhold til den oppgaven som skal løses, eller å ”holde seg på sporet” (ibid.).

Barn med ADHD har vansker med å mobilisere tilstrekkelig energi og fokus og dette medfører variasjon av fungering i løpet av en skoledag. Variasjon i utholdenhet vil vise seg i evnen til å konsentrere seg, og ved planlegging og utføring av oppgaver. I skolen vil dette bli tydelig ved at arbeidsoppgaver som gir stor grad av motivasjon og mestring oppleves lettere å ta fatt på, slik det oppleves for alle barn, men mer uttalt for barn med ADHD da disse barna ikke greier å motivere seg selv. Den energien barn med ADHD bruker på å holde fokus gjør at de lettere blir slitne. Er barnet utslitt og uoppmerksom vil dette påvirke lærerevnen, og omgivelsene rundt kan fort reagere uhensiktsmessig på barnets væremåte eller dårlige arbeidskapasitet.

Problemet for barn med ADHD-vansker er på utføringssiden sier Barkley. De vet hva de skal gjøre, men klarer ofte ikke handle ut fra sine ferdigheter. Det er ikke alltid at mer kunnskap er nok til at barnet endrer atferd, det må også kartlegges hva barnet trenger for å handle i samsvar med innsikten. Barnet vet hva som er rett eller galt, lurt eller dumt, men de har tendenser til å handle de før de tenker (ibid.).

Barn med ADHD har en større tendens til å vise aggressiv atferd og sosiale problemer enn de med ADD som oftere preges av tilbaketrekning, negativt selvbilde, tristhet og angst (Øgrim i Zeiner (red.) 2004). Sekundært til hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer utvikles ofte psykiske tilleggsproblemer (Hinshaw 1994 i Gjærum, Grøholt og Sommerschild (red.), 1999).

Hyperaktive barn handler impulsivt, har en nedsatt evne til å forstå regler, og forstår ofte ikke konsekvenser av sine handlinger. De sliter i sosial samhandling med jevnaldrende da deres sosiale ferdigheter og modning ligger etter. De finner ikke sin plass i lek eller spill og slik reduseres viktig læring av sosiale regler (Rønhovde 2004). Barn som er tilbaketrukket får heller ikke den sosiale kompetansen de trenger ved samhandling med andre barn.

Noen har i tillegg andre problemer, som lærevansker, lese-, og skrivevansker og lette motoriske problemer (Zeiner, 1995). som vil ha innvirkning på skolesituasjonen, samhandling med jevnaldrende og trivsel. Når kravene blir høyere enn forutsetningene kan tristhet og aggressivitet bli et uttrykk for slik tilkortkomning (Zeiner, (red.) 2004).

## 2.3 Årsaker til ADHD

Ulike årsaker og prosesser kan føre til ADHD og å forstå hvordan disse virker sammen kan virke komplisert. Noen enkeltfaktorer er allikevel kjente. Den vanligste årsaken til ADHD er arv, og undersøkelser viser at mellom 60-80 prosent skyldes arv (Veileder fra Sosial og helsedirektoratet, 2007).

Komplikasjoner eller påvirkning av skadelige substanser i svangerskap, for tidlig fødsel, eller skader og sykdommer som påvirker hjernen, kan også gi økt risiko for en ADHD-vanske.

Skolen, oppvekst og nærmiljø påvirker barn med ADHD og får dermed betydning for utvikling av tilstanden. Årsaken til ADHD-vanskene er biologiske men hvordan omgivelsene og barnet møter hverandre blir avgjørende for hvordan problemene håndteres, samt hvilke tilleggsvansker som utvikles. Psykososiale faktorer har betydning i det de kan medvirke til å vedlikeholde tilstanden, forverre denne, eller motsatt; bedre den. Å være klar over, og ha kunnskap om, risiko- og resiliensfaktorer kan derfor være relevant i møtet med barn som har ADHD.

## 2.4 Forekomst

Man regner med at 3-5 per 100 oppfyller kriteriene for diagnosen ADHD (APA1994). Mange studier er gjort for å kartlegge forekomsten av ADHD. Da ulike kriterier og metoder er brukt i undersøkelsene vil forekomsten variere. Det er grunn til å tro at det er større variasjon i metodene enn i forekomsten (Zeiner, (red.) 2004).

Den nyeste undersøkelsen som omhandler psykisk helse for barn i Norge er "Barn i Bergen"- undersøkelsen. Når det gjaldt forekomst av AD/HD lå denne på 1,7 prosent basert på utfylte lærerskjema, men sank til 1,3 prosent ved bruk av kombinasjonen lærer- og foreldreskjema. Dette er en lav forekomst sammenlignet med resultater i tidligere publiserte studier. Det lave forekomsttallet kan forklares med metodikken som har vært brukt, et DAWBA kartleggingsskjema.

Epidemiologiske undersøkelser viser at ADHD forekommer 3-6 ganger hyppigere hos gutter enn hos jenter. Mange rapporterer at jenter med konsentrasjonsvansker lett kan overses og derfor ikke får adekvat hjelp (Zeiner, (red.) 2004).



---

## 2.5 Komorbiditet

Komorbiditet ved ADHD er vanlig, og det er viktig at disse blir kartlagt og tatt på alvor. De mest vanlige komorbide problemene er atferdsforstyrrelser, depresjon, angsttilstander, spesifikke språk og lærevansker, motoriske problemer, autistiske symptomer, og tics. Oppfølgingsundersøkelser viser at det ganske ofte er disse vanskene som bestemmer funksjonen i ungdom og tidlig voksenalder (Zeiner, (red.) 2004). Da barna ofte ikke ser sin egen deltagelse og atferden i sammenheng vil det bli vanskelig å korrigere barnet.

Kadesjø (2002) gjorde en undersøkelse på svenske barn i alderen 3-7 år. Når han sammenlignet med kontrollgruppen fant han at 60 prosent av gruppen med ADHD barn fylte kriteriene for ODD; Oppositional Defiant Disorder eller trasslidelse som det kalles på norsk. Det kommer frem at komorbiditeten øker med alder, mest i form av internaliserende problemer som kommer i tillegg til de bestående eksternaliserende problemene. Utvikling av atferdsproblemer kan forsvinne i løpet av oppveksten men kan og forbli, eller dukke opp, som eksternaliserende eller normbrytende atferdsvansker i skolealder (Kasesjø 2002).

## 2.6 ADHD i et utviklingspsykologisk perspektiv

For å tilrettelegge bedre for barn med ADHD bør diagnosen og grunnlaget for denne være kjent for de som skal møte barnet i det daglige. Går man inn og ser på de atferdsbeskrivende enkeltkriteriene kan diagnosekriteriene i seg selv kunne gi føringer for det praktiske arbeidet i skolen. Har barnet ADHD, kan tilleggsproblematikk komplisere barnets fungering og utvikling. Individuelle beskrivelser av barnet er viktig informasjon, i tillegg til vanske- og diagnosebeskrivelsen, og bør ha en viktig plass i barnets funksjonsprofil.

I et utviklingsperspektiv vil en systemisk forståelse passe, da de ulike aktører vil interagerer med hverandre og påvirke hverandre, over tid (Rønhovde, 2004). Barnas

hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker, samt den impulsstyrte væremåten ved ADHD vil komplisere barnets utvikling og barnets relasjoner. Vanskene påvirker barnet og barnet blir selv påvirket av hvordan omgivelsene møter det og legger til rette. Fokus på holdninger, samspills-ferdigheter og hensiktsmessige strategier i møte med barnet blir viktig. Det utviklings-psykologiske perspektivet på ADHD blir et viktig analyseredskap for tiltakene i skolen.

Ved å forklare ulike årsaksfaktorer og gi en forståelse for vanskene ved ADHD, slik det er gjort i dette kapitlet, blir det lettere å treffe tiltak for å kompensere. Barn med ADHD kan i første rekke virke utfordrende med sin atferd, men gjennom en helhetlig forståelse av barnet og ved å treffe tiltak som kan reduserer symptomene, vil barnet bli møtt på en mer hensiktsmessig måte. Det er viktig å huske på at barn med ADHD ikke er noen homogen gruppe. De individuelle faktorer og kjennetegn, den enkeltes problem, må tas hensyn til ved tilrettelegging.

---

## 3. SKOLEN OG HJELPEAPPARATET

### 3.1 Skolen og dens styringsorganer

Grunnskolen er formelt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet som har ansvar for at vedtak, læreplaner og lignende blir iverksatt. Hvert fylke har en regional statlig utdannings-administrasjon som skal være bindeledd mellom departementet og utdanningssektoren i kommunene og fylkeskommunene. Kommunene skal sørge for at skolen blir styrt i samsvar med gjeldende lover, forskrifter og læreplaner. Skolen har det formelle ansvar for alle barna i den perioden de oppholder seg på skolen i den organiserte tiden.

**3.2 Den pedagogisk-psykologiske tjenesten** er formelt en 1.linje hjelpeinstans knyttet til skolen og foresatte. PPT er i stor grad en ren pedagogisk tjeneste men er allikevel sentral i forhold til det psykiske helsearbeidet for barn og unge. PPT har sin hjemmel i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa fra 1998 (Opplæringsloven). PPT er den av de kommunale instanser som har størst kompetanse i forhold til barns utvikling, utviklingsavvik og læring. PPT skal sørge for at sakkyndig vurdering blir foretatt i de tilfeller loven krever dette (Opplæringsloven § 5-6). Det forventes at PP-tjenesten skal være den viktigste instansen skolen kan gå til når de trenger råd og systemisk veiledning i forhold til barn. PP-tjenesten har også en sentral rolle som henviser til psykisk helsevern. PPT i kommunen sliter med for få ansatte.

**3.3 Barne og ungdomspsykiatrien** er en 2.linje spesialisthelsetjeneste.

Ved BUP foretas det utredninger, kartlegginger, det gis råd og behandling ovenfor barn og deres familier. I tillegg er veiledning og samarbeid ovenfor instanser i 1.linjetjenesten sentrale oppgaver for poliklinikken (Statens Helsetilsyn 2001).

Styrende dokumenter for virksomheten i BUP vil være Spesialisthelsetjenesteloven, Helsedepartementet: Lov av 2.juli 1999 nr.61 om spesialisthelsetjenesten m.m. og

Pasientrettighetsloven, Helsedepartementet: Lov av 2.juli 1999 nr.63 om pasientrettigheter.

BUP sitt arbeid på systemnivå kommer til uttrykk i profesjons-sammensetningen. Men med få ansatte kan det bli for mye fokus på utredning og rask behandling, selv om ideologien er gode kunnskaper på barn og unge, jobbe helhetlig og med tverrfaglig arbeid. Produksjonskrav samsvarer derfor ikke med ideologien.

---

## 4. TEORETISK REFERANSERAMME

Teorien skal være referanserammen i prosjektet og jeg bør eksplisitt gjøre rede for de teoretiske predisposisjoner jeg måtte ha i forbindelse med studien. Slik kan teori bidra med begreper og relasjoner som kan sjekkes mot data i den senere analysen (Vedeler, 2000).

Overordnet teori i oppgaven vil være systemteori og systemtenking. Barnet med ADHD virker og påvirkes i et system. Det vil da være lite hensiktsmessig å ensidig fokusere på barnet med sine vansker. Vi kan beskrive barnet med ulike kjennetegn, men kjennetegnene må også relateres til den kontekst barnet befinner seg i hvis det skal ha noen forklaringsverdi.

I problemstillingen spør jeg om skolen etterspør hjelp. Jeg ønsker å belyse denne hjelpen gjennom et mestringsperspektiv. Hvordan kan hjelpeapparatet hjelpe skolen til bedre å mestre eventuelle utfordringer i forhold til barn med ADHD, og hvordan kan skolen overføre denne opplevelsen av mestring til barna. Til grunn for tolkning av mestring ligger Aron Antonovsky sin teori om salutogenese.

Da hjelpeapparatet har en funksjon opp mot skolen i samarbeid for en best mulig tilrettelegging for barn med ADHD i skolehverdagen, vil jeg ut fra teori, vise til forutsetninger for godt et godt tverretatlig samarbeid.

### 4.1 Systemteori og systemtenking

#### 4.1.1 Økologisk systemteori

En systemisk teori er en helhetlig teori som favner om flere teoretiske tilnærminger som har en rekke likhetspunkter. Den vil ha elementer fra økologisk utviklingsteori og andre utviklingsteorier, økologisk psykologi, systemisk familieteori, sosialøkologi, og sosial nettverksteori i seg. En slik eklektisk teori vil både ha sterke og svake sider. En av styrke i denne teorien er at den samsvarer godt med praksis, og er virkelighetsnær. Den tar hensyn til at virkeligheten er mangfoldig, selv om den ikke

kan favne det hele. Den kan fort bli for generell og mangle presisjon, men gir en ramme for å analysere virkelighetens kompleksitet. Teorien skal gi redskap for å planlegge og vurdere praksis, samt gi et grunnlag for evaluering gjennom mål og kriterier. Teori skal skape sammenheng i detaljene og bidra til å forstå det som umiddelbart kan virke uforklarlig (Klefbeck og Ogden, 1999).

Miljøet har en atferdsregulerende funksjon, men vi må huske på at miljøet oppleves kvalitativt forskjellig av ulike individer og derfor påvirker dem forskjellig. Individet må derfor ha en sentral plass, og da fokus er samhandling mellom individer i kontekst, system eller miljø, kan vi snakke om et sosialøkologisk system. Barnet analyseres i det miljøet det inngår i, som aktør på flere ulike arenaer, og en ser på hvordan barnet påvirker og påvirkes av disse miljøene. Barnet vil handle og konstruere sin virkelighet slik at det gir mening "her og nå". Fenomenologien er avgjørende for menneskers handlinger og menneskelig atferd oppfattes som helhetlige aktiviteter i meningsfylte og målrettede handlingskjeder (Bø, 1993).

Tilpasning mellom barnet og miljøet er avhengig av situasjon, barnets intensjoner og de formelle og uformelle sosiale sammenhenger, som både barnet og situasjonen er en del av.

Uri Bronfenbrenner har beskrevet det økologiske perspektivet på barns utvikling og understreket betydningen av de sosiale og kulturelle dimensjonene med barnet som er aktivt utvelgende og handlende i forhold til sitt miljø. Han talte sterkt for å integrere psykologiske og sosiologiske perspektiver på barns utvikling. I et utviklingsøkologisk perspektiv inndeler og beskriver han barnets oppvekstmiljø i fire systemer; fra mikro til makro (Klefbeck og Ogden, 1999).

Bronfenbrenner tenker det økologiske miljø som et sett konsentriske sirkler og de nivåene det gir kaller han mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemer (Bø, 1993).

Mikrosystemet, som er den innerste sirkelen i systemet, er arenaer der barnet selv er til stede og deltar. Et primærmiljø som barnet er en del av, der det utvikler seg og gjør erfaringer. Det kan for eksempel være hjem/ familien og klassen på skolen. Systemet

---

kan være støttende eller nedbrytende, og vil gi rammevilkår for barnets aktiviteter og erfaringer. Mesosystemet, den neste sirkelen, er forholdet eller interaksjonen mellom mikrosystemene. Det kan for eksempel være samarbeidet mellom hjem og skole. Kvaliteten her er avgjørende for barnets sosialisering og trivsel. Eksosystemet er instanser eller systemer som påvirker uten at barnet selv er til stede eller deltar. Det kan for eksempel være skoleledelsen eller hjelpeapparatet. Det ligger et pedagogisk potensial i at ekso, i likhet med mikro, blir meso. Det betyr at barnet får direkte kontakt med disse arenaene. Makrosystemet, den ytterste sirkelen, er den kulturelle kontekst vi lever i. Slik som storsamfunnets verdier, tradisjoner, kultur, økonomiske forhold og lignende. Dette setter sitt preg på alt i menneskers samhandling og omgivelser. Viktig her blir å prioritere barns kår og oppvekst og gi gode rammer for dette.

Sosialøkologisk systemteori er videreutviklet slik at den kan være anvendbar i pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid. Systemteori kan brukes for å forklare interaksjonen i og mellom de systemer som barnet inngår i. Et sosialt system er en helhet der det er en gjensidig avhengighet mellom delene. Delene påvirker og påvirkes av hverandre, og helheten er noe annet og mer enn summen av delene. Systemperspektivet gjør at vi kan skifte perspektiv fra helhet til deler og tilbake igjen. I systemteorien er det et hierarki av organisasjonsnivåer der hvert nivå er mer komplekst og bygger på det foregående. Miljøet deles inn etter graden av nærhet til barna og på ulike abstraksjonsnivåer. Det beskrives også hvordan det nære og fjerne miljøet henger sammen og hvordan de gjensidig påvirker og skaper barnas oppvekstmiljø.

Det er relasjoner og interaksjoner innen og mellom systemer som holder åpne systemer sammen, som et utvekslingsprinsipp. Sosiale systemer tilstreber likevekt, men er sjelden i likevekt. Systemets prosesser er dialektiske med sirkulære årsakskjeder. Systemisk forandring og struktur, elementer og prosesser i et system endrer seg etter påvirkning fra dialektiske krefter, et dialektisk forandringsprinsipp. Det vil vise seg, eller komme til uttrykk, som motsetninger, konflikter eller forskjeller

i sosiale systemer. Men dette vil også muliggjøre utvikling (Klefbeck og Ogden, 1999).

Det er et aktivt samspill mellom miljøkomponentene, og elementene i ett system får andre kvaliteter når de multipliseres. Sosiale og kulturelle system er levende med indre spenninger og fører til kontinuerlige forandringer. Den menneskelige natur blir her oppfattet som initiativtakende og målsøkende. Mennesker er aktive i samspill på de mikroarenaer der de opptrer og inngår som deler i det hele. Skjer det en forandring på mikro- eller makroplan, virker dette inn på samspillet og kvaliteten med den følge at helheten også endres, og får virkning også på personnivå (Bø, 1993).

Jeg har valgt systemteorien da dette perspektivet unngår avgrensede individpsykologiske årsaksforklaringer, og heller beskriver systemiske relasjoner. Barns atferd er ikke bare en funksjon av deres personlighet og læringshistorie. Barnas handlinger preges også av det miljøet de oppholder seg i, og miljøets muligheter og begrensninger. Velges et økologisk systemperspektiv på tilnærming må man vurdere situasjonen ut fra en helhetlig, kontekstuell forståelse.

Det er viktig å være klar over noen svakheter ved teorien og ta disse med i betraktningen ved praktisk bruk, også når den skal knyttes til konkrete hendelser. Den økologiske systemteorien skiller ikke mellom ulike typer av systemer, og slik blir kvalitativt forskjellige systemer sammenlignet. Det gjør det vanskelig å beskrive hva som binder dem sammen og utveksles mellom dem, og hvor en skal sette inn tiltak i disse gjensidig avhengige systemene. Dermed kan utilsiktede og negative effekter følge planlagte tiltak. Teorien synes og å mangle forutsetninger for å håndtere subjektive erfaringer og slik anta at samme miljø virker på alle deltagere på samme måte. Dette kan unngås ved å trekke inn et fenomenologisk perspektiv. Når teorien blir kritisert for å mangle en verdiforankring og overvurderer menneskets rasjonalitet, er det hos Klefbeck og Ogden (1999) understreket at et balansert system må bidra til kompetanseutvikling for barna, samt fremme indre og ytre tilpasning.



Sosiale system balanserer når to delvis beslektede kriterier er oppfylt, ved en kongruens mellom barnet og økosystem. Dette kommer til syne gjennom ytre og indre tilpasninger, som atferdsendring og selvopplevd endring. Men også gjennom en kompetanseheving av barnet, som kognitiv, sosial, fysisk eller skolefaglig kompetanse, i en samhandling med personene i økosystemet. Altså må den funksjonelle sammenhengen mellom atferd og miljøbetingelser kartlegges (Klefbeck/Ogden, 1999) og de ulike systemene barnet er en del av analyseres.

## 4.2 Skolen som et sosialt system

For å forstå hvordan skolen opptrer som et sosialt system må vi se på hvordan skolen fungerer. Hvis skolen skal legge til rette for barn med ADHD må skolen selv analyseres i forhold til sine muligheter og begrensninger.

I en sosialøkologisk kartlegging av skolen må en forsøke å se de systemiske sammenhenger og prosesser som styrer utviklingen i økosystemet. Slik kan vi se sammenhenger og ressurser i skolen men og inkonsistens, uoverensstemmelser og konflikter. En kartlegging bør inneholde områder som beskrevet i det følgende (Klefbeck og Ogden, 1999).

Relasjoner og roller: Hvilke funksjoner de ulike rollene har må analyseres.

Utviklingsmuligheter ligger i miljøer som har interaksjon preget av å gi og ta, overføring av makt i form av øket kompetanse, og relasjoner preget av positive følelser.

Regulartiteter: Beskriver de sosiale mønstre som dannes gjennom måten oppgaver og problemer løses på, gjennom kontakt og samarbeid, og en analyserer måten dette løses på.

Identitet: Hvilken identitet skolen har. Analysen vil se på graden av samsvar eller uenighet mellom de ansatte og skolen.

Likevekt: En balansert skole kan nå sine mål, se resultater, løse problemer, ha et høyt trivselsnivå og lavt konfliktnivå. Mangler skolen likevekt, vil problemene

signaliseres, og kan analyseres, som samarbeidsproblemer, ledelsesproblemer, turbulens i personalet, og repeterende konflikter. Noen velger å opprettholde likevekten ved å skape ytre eller indre motstandere.

Polariteter: Skolen vil alltid ha faglige og sosiale spenningsforhold. Dette kommer til uttrykk i meningsforskjeller og konflikter. Konstruktiv uenighet kan skape utvikling mens fastlåste uenighet blokkerer utvikling. Analysen vil gi grunnlag for forståelse for hvorvidt det er potensial for utvikling.

Reaksjoner på endringskrav: Analysen vil se på hvordan skolen ser behov for endring og fornyelse, reaksjoner på endringskrav og tiltak som iverksettes.

Selvkorrigerende prosesser: Analysen ser på hva det reageres på i skolen, om det legges press på ansatte for å innordne seg felles normer, eller om det er atferd som ikke aksepteres.

Bekreftelse og kongruens: Analysere hvordan bekreftelser utveksles, om det er samsvar i mål, og om de ansatte er opptatt av de samme resultatene.

Moos beskriver tre forhold han mener er sentrale i sosiale miljøer. Gjennom relasjonsdimensjonen vil det komme til uttrykk hvorvidt det er samhold og involvering, støtte og hjelp, samt åpent og fritt for å uttrykke meninger. Forholdet mellom stabilitet og forandring vil vise om miljøet har klare forventninger, opprettholder sosial kontroll og hvordan det reagerer på forandringer. Miljøet må håndtere relasjoner mellom aktørene, det må nå visse mål, gi deltagerne utviklingsmuligheter, og balansere forhold mellom stabilitet og forandring. Det tredje forhold uttrykker hvilke mål som er sentrale i miljøet, og disse vil variere med settingen. Målene vil sette rammer for deltagerens utvikling (Klefsbeck og Ogden, 1999,).

#### 4.2.1 Systemisk tenking i skolen

Sosiale systemer er sammensatte i sin natur. Ulike relasjoner og prosesser påvirker helheten og de sosiale strukturene infiltrerer hverandre. Peter M. Serge (1991)

snakker om den "lærende organisasjon" i sin bok "Den femte disiplin". Han presenterer fem områder som gjensidig påvirker hverandre og danner grunnlaget og forutsetningen for bedre å kunne forstå organisasjonen.

Systemisk tenking innebærer at de sosiale systemene henger sammen og påvirker hverandre. For å forstå helheten er systemisk tenking nødvendig, for slik å kunne gjøre meningsfulle endringer. Det er en sammenheng mellom personlig mestring/læring og organisasjonens mulighet for læring. Mentale modeller er internaliserte forestillinger som en selv ikke er seg bevisst og som preger vår tolkning av verden. For å hindre at disse blokkerer er det nødvendig med felles planlegging og utvikling for å oppnå en læringsprosess for både individ og organisasjon. Utvikling av felles visjon gjennom samarbeid over tid i et klima preget av åpenhet og klarhet. Dette bringer de ulikes mentale modeller sammen i en integrert prosess slik at alle vet hvorfor de er der. Teamlæring er når de enkelte medlemmer tenker sammen og legger til side sine personlige mentale modeller, og slik oppdager ny innsikt som den enkelte ikke ville oppnådd på egenhånd (Schultz m.fl., 2002).

Ønskes en endring er det en forutsetning at dette skjer i hele skolen, at alle er delaktige og villige, ser på det på nye måter, ikke de gamle, ønsker å skape noe sammen, og greier å tenke denne utviklingen sammen. Senge (1991) presenterer og noen "lover" som må være på plass for å kunne få utnytte systemisk tenking. Disse forhold må tas i betraktning;

Dagens problem skyldes gårdsdagens løsninger. Kortsiktige og overflatiske løsninger fører til at problemet forskyves til en annen del av systemet og problemet dukker opp igjen senere.

Jo hardere du presser på og forsøker, desto hardere presser systemet tilbake. Systemteorien kaller det kompenserende feedback. Jo mer du jobber for å løse problemet, desto mer arbeid kreves det for å få det løst. Gjør du jobben bra, får du mer å gjøre. Situasjonen blir ofte bedre før den blir verre. Kortsiktige løsninger som umiddelbart gir positiv effekt men den negative effekten vil gradvis gjøre seg

gjeldende. Kuren kan være verre enn sykdommen. Tilsynelatende åpenbare løsninger kan føre til uventede negative konsekvenser. Årsak og virkning er ikke nært forbundet i tid og rom. Ved å anta at årsak og virkning henger nært sammen i tid trekker vi feilslutninger og misforstår situasjonen. Å dele en elefant i to gir deg ikke to små elefanter. Levende organisasjoner har integritet, og deres karakter og identitet er avhengig av helheten. Noe eller noen kan ikke fungere isolert fra resten.

Dalin hevder at de fem disipliner til Senge ikke er baserte på empiriske undersøkelser men på analyse av personlige erfaringer og at dette muligens kan være et ideal for skolen men at det er langt igjen. Ulike faktorer kan gjøre at skolen finner det vanskelig å være en ”lærende organisasjon” da skolen ikke vanligvis er preget av systemisk tenking, mye skjer heller ad hoc. Ikke alle lærere opplever eller erfarer ”personlig mestring”. Dette fordi det er for lite kursvirksomhet og videreutdanning. ”Teamlæring” er for lite utviklet i skolen og det samme er ”Utvikling av mentale modeller”, som skal frigjøre oss fra vanetenking og etablerte sannheter. ”Å bygge en felles visjon” er ikke typisk for skolen, selv om flere ser nødvendigheten av det, mener Dalin (Dalin i Schultz s.149). Senge sitt arbeid kan allikevel være relevant for skolen da den peker på forhold som er avgjørende for å utvikle en ”lærende organisasjon”, noe skolen bør tilstrebe.

### 4.3 Begrunnelse for et systemisk fokus

Min begrunnelse for å ta utgangspunkt i skolen som et system og tenke systemisk er begrep som inkludering, som i skolen har ført til en bevisstgjøring for å endre fokus fra individ til system. Skolen skal tilpasses barna, ikke omvendt. Skolen skal se til at alle barn skal bli likeverdige deltagere i dette fellesskapet og dette krever fokus på systemet. Men både individ- og systemfokus bør være tilstede. Det betyr et fokus på barnet med ADHD, og dets vansker, men også på barnet i en kontekst, i skolen. Fokuset på endring av skolen må ikke føre til en tildekking av spesielle behov, da noen behov aldri vil kunne organiseres bort. Organisering og endring av skolen er ikke et mål i seg selv, men barnets beste gjennom kognitiv, sosial og emosjonell utvikling skal være målet. Slik er det viktig å ha fokus på både system og individ.

I en skole som skal romme mangfold skal det også være rom for å forstå og ivareta spesielle behov i et individperspektiv (Ogden 1998). Men det individorienterte perspektivet bør utvides i den forstand at det ikke bare fokuseres på avvik og problemer, men har en sterkere orientering mot ressurs, kompetanse og mestring.

## 4.4 Mestring

Skolen bør vektlegge mestringsopplevelser for barna. Barn med ADHD skal ikke bare være fysisk integrert i et felleskap, men skal oppleve å være inkludert i dette fellesskapet gjennom å oppleve læring og opplevelse av å lykkes. Dette vil igjen bidra til en positiv selvoppfatning, selvverd og selvakseptering. Barnets verdsetting av seg selv og hvordan det oppfatter seg er styrende for atferden. Det er høy korrelasjon mellom akademisk selvoppfatning og selvakseptering, og sammenhengen skyldes først og fremst at selvaksepteringen er påvirket av følelsen av å klare seg godt eller dårlig på skolen, en følelse av å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 1988).

Mestringsbegrepet er på en måte så selvfølgelig og generelt at det kan synes overflødig, men det er viktig å legge til grunn en forståelse for hva vi begrepet. Aaron Antonovsky har utviklet en teoretisk modell ut fra begrepet salutogenese, som er et mer presist begrep. I begrepet ligger en kunnskap om det helsefremmende i betydningen at helse eller sunnhet er noe som utvikles, og at det er like påkrevet å innhente kunnskap om denne prosessen som det er nødvendig å kjenne sykdomsutviklingen. Teorien sier mennesket ikke kan unngå stressfaktorer, derfor må vi lære oss å takle stress og stressede situasjoner. For å greie dette trenger vi mestringsstrategier eller motstandsressurser, og for å ta i bruk disse må personen oppleve en form for "sense of coherence".

Begrepene salutogenese og mestringsprosess ligner hverandre men salutogenesebegrepet er knyttet til en helhetlig teori (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 1999). Mestring er avhengig av situasjonen eller konteksten, og avgjørende for hvordan vi greier oss, mener Antonovsky. Vi trenger en "sense of coherence"; altså en form for opplevelse av sammenheng. For å oppnå en følelse av

sammenheng må vi kunne forstå situasjonen, ha tro på at vi kan finne frem løsninger og finne god mening i forsøket på det. Dette blir da drivkraften og motivasjonen for å involvere seg og engasjere seg følelsesmessig i situasjonen.

God mestring for barna er avhengig av at skolen kjenner barnets forutsetninger, ressurser og vansker. At skolen gir tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning, som sikrer mestring for alle. At skolen skaper et læringsmiljø og et psykososialt miljø som inkluderer alle. At systemets og lærernes kompetanse tilsvarer barnas behov for tilrettelegging av undervisningen (Berg, 2005).

Mestringsbegrepet må også ha et systemperspektiv og fokus på hvilke faktorer i systemet som kan sikre mestring for barn med ADHD. Det er tidligere i oppgaven presisert viktigheten av å kjenne det individuelle ved barnet og barnets vanskebilde for best å legge til rette, men vi må også ha fokus på hele barnet sett ut fra en kontekstuell forståelse. Ved å videreutvikle den kompetanse og de ressurser det enkelte barn har, rette fokus mot det barnet behersker, kan vi støtte barnet i dets videre mestring, å unngå krav og forventninger barnet ikke greier leve opp til i oppgaver som oppleves vanskelig og uoverkommelig.

Evnen til vedvarende oppmerksomhet påvirkes i stor grad av motivasjon. Å skape motivasjon er spesielt viktig i forhold til barn med ADHD da evnen de har til å motivere seg selv er nedsatt (Øgrim i Zeiner (red.) 2004). I tråd med dette viser forskning at forhold som ofte virker motiverende, er opplevelsen av mestring, oversikt, et positivt selvbilde, det å vite hva som skal skje og hva som forventes av en, det å møte anerkjennelse, og det å være betydningsfull for noen (Skaalvik og Skaalvik 1996).

I et slikt fokus blir det viktig å organisere og tilrettelegge slik at barna opplever mestring ut fra sine forutsetninger. Tilpasset opplæring og inkludering i et sosialt fellesskap blir derfor avgjørende.

---

## 4.5 Samarbeid

Når barnet med ADHD har problemer eller hvis barnets nettverk fungerer dårlig, vil hjelpeapparatet bistå. Hjelpeapparatet kan bestå av ulike etater, sektorer og nivåer. Et godt samarbeid mellom de ulike sektorer og fagfolk vil kunne sikre kvaliteten på det arbeidet vi utfører. Samarbeid skal ikke være et mål i seg selv, men et middel for å gi bedre tjenester til barnet.

Ved flere av hjelpetjenestene har den enkelte medarbeider en stor grad av frihet til selv å prioritere oppgaver eller målgrupper, hvem de vil samarbeide med, når og hvordan de vil samarbeide, samt hvilke premisser de vil samarbeide ut fra. Dette kan forstyrre eller hindre et godt samarbeid. Samarbeidsproblemer kan også være mangel på kontakt og informasjonsutveksling, en kontaktform som er formell og byråkratisk, eller konflikter mellom profesjoner og gjensidig skepsis (Klefbeck og Ogden, 1999). Det kan være at samarbeidet blir dårlig regulert, hvis ikke det finnes klare regler for hvordan en fordeler ansvar, tar beslutninger og disponerer feller ressurser. Alle kan ha ulik strategi for å gå inn i et samarbeide, og det kan stemme dårlig overens med holdninger og forventninger hos dem man skal samarbeide med. Slik kan samarbeidet fort få et preg av en forhandlingsprosess med individuelle agendaer. Lite kjennskap til samarbeidsinstansene og de personene som arbeider der kan og være hindringer for godt samarbeid.

Fagfolk som samarbeider bør ta vare på sin særegenhet, men samtidig være åpne og trygge nok til å dele sin kunnskap. De samarbeidende må ha realistiske forventninger til hverandres roller. Dette krever erfaring og kunnskap om eget felt og kunne tydelig formidle dette til samarbeidspartnerne (Aanderaa og Tveiten, 1995). Det er viktig at de ulike fagfolk må ønske deltagelse i samarbeidet, og det må være gjensidig informasjonsutveksling i møtene.

Funksjonelt samarbeid beskrives ved at regler regulerer samarbeidet, det er definert felles mål, alle forplikter seg til samarbeid, samarbeid vil gjelde alle nivå, inkludert

ledelsen, og den enkelte deltager må ha noe å hente på å samarbeide. Hvor funksjonelt et samarbeid vil være kan måles i resultatene er oppnår (Klefbeck og Ogden, 1999).

Når jeg i oppgaven velger å se PPT og BUP som hjelpeapparatet, og betegne disse under ett begrep, vil dette være på tross av funksjon på ulike etats- og forvaltningsnivå. Vi har ulike retningslinjer og styringsdokument, og funksjon av en 1. og 2. linjetjeneste vil være ulik, men allikevel tenker jeg dette hjelpeapparatet skal opptre på en felles arena, og gjør det ofte, i et forsøk på et konstruktivt samarbeid rundt barn med ADHD. Da må faktorer som fremmer eller hindrer dette samarbeidet bli et diskusjonstema, også med de samarbeidspartnere som er utenfor hjelpeapparatet. Med åpent sinn, likeverd og respekt som prinsipp, vil det bli lettere å møte hverandre med et felles mål for oppgaven; samarbeid for barnet beste.



## 5. METODE

### 5.1 Forskning

Et forskningsprosjekt har til formål å utvikle kunnskap om hvordan noe er, slik at dette kan beskrives og reflekteres over, tolkes og forklares, analyseres og forstås, og slik presenteres.

En forskningsmetode har som mål å søke ny erkjennelse gjennom å innhente, kartlegge og analysere et datamateriale (Befring, 2002). Det er viktig at det er sammenheng mellom tema, problem, og de metoder som anvendes i prosjektet, og god forkunnskap er nødvendig, også for å gjennomføre troverdige analyser og vurderinger. Det gjelder å være åpen og fordomsfri i søken etter løsninger og forklaringer.

### 5.2 Metode

Metoder for datainnsamling og for analyse av data kategoriseres i henholdsvis kvantitative og kvalitative data (Dalen 2004). Kvantitative data fremkommer gjennom telling og måling, som i naturvitenskaplige forskningsdata. Ønske er statistiske generaliseringer fra et utvalg til en populasjon (Fuglseth og Skogen, red., 2006). Kvalitative metoder tar utgangspunkt i frie uttrykksformer og ord heller enn tall. Utgangspunktet er folks subjektive meninger, intensjoner og opplevelser (Befring, 2002). Ut fra disse beskrivelser vil en kvalitativ tilnærming være den best egnede for min studie, noe som senere vil begrunnes.

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er ”veien til målet”, men for å finne veien må jeg vite hva målet er. Jeg har tenkt gjennom hva undersøkelsen skal dreie seg om og funnet tema for oppgaven. Jeg har spurt meg hvorfor undersøkelsen skal foretas og dermed funnet formål med oppgaven. Oppgavens fokus og problemstilling blir avgjørende for valg av metode, også med hensyn til hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Fokus er også rettet mot hvordan undersøkelsen skal analyseres, presenteres og verifiseres, samt metodene for å gjennomføre dette. Gjennomtenkte

valg skal tas med hensyn til de metoder som skal brukes gjennom studiens ulike stadier (Kvale, 2006) og disse bør det reflekteres over så tidlig som mulig. Samtidig må jeg være åpen for nye innfallsvinkler, da prosessen er i stadig utvikling gjennom den kvalitative tilnærmingen.

Designet vil gjerne utvikle seg etter hvert som arbeidet utvikles. Det må nødvendigvis være slik i kvalitativt arbeid ettersom åpenhet er viktig, og det krever fleksibilitet. Dette forutsetter tillitt til den verdi en induktiv analyse kan gi (Vedeler, 2000). En av fordelene ved kvalitative studier er at man uten å være bundet av forutbestemte analysekategorier kan studere tema i dybde og detalj, i lys av kontekst og i en helhetlig sammenheng.

Designfleksibilitet et begrep som ofte brukes for å beskrive en kvalitativ tilnærming. En bør allikevel følge visse regler, og en overordnet rettesnor er aksiomene, som man finner innebygd i naturalistisk forskning. I følge Guba (1985) er dette at man ser virkeligheten som komplisert og sammensatt, og forutsetter at helheten er noe mer og større enn summen av delene. Man kan derfor bare studere fenomenet i et helhetlig eller holistisk perspektiv.

Feltet man studerer vil alltid være i dynamisk utvikling, slik at prediksjon og kontroll vil være vanskelig. Man søker ikke å nå generaliseringer ved å kontrollere konteksten, men tolker dataene i en kontekst. Den som undersøker og informantene interagerer og påvirker hverandre, og utvikling av kunnskap og innsikt skjer i form av arbeidshypoteser med utgangspunkt i de individuelle beskrivelser. Verdiene, valg av teoribakgrunn og valg av problemformulering gjør forskingen verdiavhengig (Vedeler, 2000, s.36-37).

Derfor vil man med en kvalitativ tilnærming studere tema grundig, velge naturlige settinger for undersøkelsen, og gi grundige kvalitative beskrivelser. Man bruker et hensiktsmessig utvalg og det viktigste instrumentet i bruk for innsamling og analyse av data er den som utfører undersøkelsen. Designet er fleksibelt og kan forandres

underveis, flere metoder for datainnsamling kan tas i bruk, og man kan foreta induktive analyser. Teorien må bli referanserammen i prosjektet (Vedeler, 2000).

## 5.3 Metodevalg

Tema for undersøkelsen er skolens opplevelse av barn med ADHD og formålet med studien er å finne ut om skolen ønsker hjelp i forhold til disse barna. Dette er også formulert i problemstillingen og blir dermed utgangspunkt for valg av den mest hensiktsmessige metode.

*Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming da en slik tilnærming søker etter menneskets subjektive opplevelser. Den informasjon disse menneskene bidrar med kan ikke måles eller rangeres, det er deres meninger og intensjoner jeg er ute etter. En metodisk konsekvens av dette vil være å velge en åpen dialog i form av en fleksibel og fri samtale (Befring, 2002). Gjennom en kvalitativ analyse tar en da sikte på å få en problematisering og helhetlig forståelse av de ulike forhold.*

Den kvalitative metoden jeg har valgt; samtalen, gjennomføres som intervju. Dette er en god metode for å belyse min problemstilling. Dalen (2004) sier at det kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker.

Det kvalitative intervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, få frem betydningen av deres erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv (Kvale, 2006).

Formen som velges på intervjuet må ses i forhold til det tema som ønskes belyst og hvilken målgruppe en står ovenfor (Dalen 2004). Jeg velger å bruke et semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode da dette gir meg muligheten til å bevare kontrollen i intervjusituasjonen og sikre at alle relevante spørsmål og tema besvares. Samtidig åpnes det for at samtalen mellom meg som intervjuer og informanten kan

flyte fritt og naturlig. Slik kan jeg følge opp relevante emner ut fra de svar informanten gir på åpne spørsmål, samt kontrollere at jeg har forstått og tolket informasjonen riktig. Forskeren må utforme intervjusituasjonen slik at den gir informasjon med maksimal reliabilitet og validitet (Befring, 2002).

Ulike teoretiske tilnærminger er mulig ved bruk av kvalitative intervjuer, og noen av disse kan være fenomenologi, etnografi eller postmodernistisk teoriutvikling (Dalen, 2004). Jeg vil kort beskrive disse i neste kapittel, samtidig som jeg viser til hermeneutikken som også vil være en tilnærming som gir forståelse for det videre arbeidet i gjennomføringen og analysen av undersøkelsen.

---

## 6. KVALITATIV FORSKNING

### 6.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Det overordnet mål i kvalitativ forskningstradisjon er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner. Den er basert på en forutsetning om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer, altså gjennom en subjektiv opplevelse. Dette innebærer at det ikke bare er *en* sann virkelighet.

Da man ønsker å skape en dypere forståelse og innsikt i menneskers hverdag og hvordan de forholder seg til denne, er begrepet ”livsverden” benyttet for å belyse denne situasjonen. Dette gir et fokus på den enkeltes opplevelse (Dalen, 2004).

### 6.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver i kvalitativ forskning

Den positivistiske retningen har hatt en tilbakegang de siste ti år. Den betraktet samfunnsvitenskapen som naturvitenskap, grunnlagt på objektive kvantifiserbare data, der målsettingen var forutsigelse og kontroll av andres atferd. De filosofiske tenkemåter som ligger nærmere de humanistiske fag har nå større innpass. Disse innbefatter en postmoderne, sosial virkelighetskonstruksjon, plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en hermeneutiske tolkninger av teksters mening (Kvale, 2006). Forståelse, mening og refleksjon er det sentrale. Sikker kunnskap og fakta kan ikke gi absolutte og objektive uttrykk for virkeligheten, det er behov for en fortolkningsprosess for å få en helhetlig forståelse. Gjennom dette trengs en intersubjektiv analyse og dokumentasjon (Befring, 2002).

#### 6.2.1 En postmoderne tilnærming

En postmoderne tilnærming fokuserer ikke på fastlagte meninger men legger i stede vekt på deskriptive nyanser, forskjeller og paradokser. Den ser bort fra den ene faste sannhet og legger heller vekt på meningsutveksling i relasjon. Den fokuserer på interrelasjoner, den sosiale virkelighetskonstruksjon, og på narrative som

konstrueres. Gjennom samtale skjer en sosial produksjon av meninger gjennom språklig interaksjon der personen utvikler sine egne meninger i løpet av samtalen. (Kvale, 2006).

### 6.2.2 Naturalismen

Naturalismen, som har gitt teoretisk referanseramme til mye pedagogisk forskning, ble i utgangspunktet utviklet innenfor den etnografiske vitenskapen, som er lite dogmatiske i forhold til bruk av ideer og metoder. Her skal det som studeres være i sin naturlige tilstand og forskeren skal respektere den sosiale verden som studeres. Denne type forskning er ofte eksplorerende. I sin rene form anvendes en "holistisk-induktiv" forskningstilnærming, og forskningsprosessen omtales gjerne med uttrykk som "dynamisk prosessorientering". Kompleksiteten aksepteres ved at virkeligheten er foranderlig og ulike dimensjoner av analysen vil vise seg på grunnlag av mønstre man finner i det man studerer.

Målet for naturalistiske studier er å utvikle helhetlig kunnskap, fenomenene skal forstås helhetlig. Det forutsetter at helheten best kan forstås som et komplekst system som er mer enn summen av delene. Heller enn å finne fram til årsaksforklaringer skapes forståelse i form av arbeidshypoteser. Naturalismen viser til at virkeligheten er mangfoldig og holistisk. Forskeren og menneskene som studeres interagerer og kan ikke skilles fra hverandre. Data består av detaljerte kvalitative beskrivelser og sitater, og fortolkning gjøres i lys av tid og kontekst. Forskning vil alltid være influert av forskerens egne verdier, av teorien som danner utgangspunkt for datainnsamling, valg av forskningsparadigme, analyse og fortolkning av kontekstens iboende verdier (Veleder, 2000).

### 6.2.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk blir karakterisert som fortolkningskunst og betyr "læren om tolkning". Formålet er å prøve å forstå meningsinnholdet og finne sammenhenger i mitt datamateriale.

---

Den kvalitative forskning har lagt sterk vekt på forståelse og fortolkning, og hermeneutikken danner derfor et godt vitenskapsteoretisk fundament. Utsagn fortolkes ved å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem, og budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet. Forståelse er avhengig av at delene forstås ut fra helheten og helheten søkes tilpasset delene. Denne vekselvirkning beskrives som den hermeneutiske sirkel. Det finnes ikke noe eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for hermeneutisk tolkning, sirkelen leder aldri tilbake til samme helhet men beveger seg mot en revurdert helhet. Slik utvikles den videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens førforståelse. Dette blir den hermeneutiske spiral. (Dalen 2004). Begrepene samtale og tekst er essensielle i hermeneutikken og det legges vekt på tolkerens forfortsålse av tekstens emne (Kvale, 2006). I følge den hermeneutiske tilnæringsmåten er all forståelse bestemt av en førforståelse, og bevissthet om denne er viktig (Dalen, 2004).

#### 6.2.4 Førforståelse og forståelse

All forståelse er bestemt av en forståelseshorisont, eller førforståelse. Dette omfatter forståelse, mening og holdninger vi på forhånd har i forhold til det emnet vi studerer (Føllesdal et al 1992). Gjennom bevissthet kan vi åpne opp for å se muligheter for teoriutvikling i eget materiale, utvikling av forståelse for fenomenet vi studerer, og senere i tolkningen. Ved å være bevisst sin førforståelse kan den brukes til en størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Dette er en skapende prosess der den informasjon som bygger på informantens direkte uttalelser fortolkes og videreutvikles i dialog mellom den som forsker og dennes empiriske datamateriale. Både førforståelse og aktuell teori om fenomenet vil her påvirke fortolkningen. (Dalen, 2004). Forståelseshorisonten er avgjørende for all handling og erkjennelse, og når denne horisonten endres og det skjer en forandring hos oss, skjer det og en personlig vekst (Føllesdal et al., 1992).

## 6.2.5 Fenomenologi

Fenomenologi som filosofisk tradisjon har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskaplig tenking. I fenomenologien, som har utgangspunkt i en rekke retninger, står menneskets subjektive opplevelse sentralt (Dalen, 2004).

Fenomenologi defineres som læren om fenomener slik de viser seg for bevisstheten (Wormnæs, 1993). Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personers livsverden, deres hverdagsvirkelighet. En prøver å forstå et annet menneske ved å se det den andre ser, og ved å sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller verden. Det er åpent for informantens erfaringer men forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper. Resultatet skal presenteres slik informanten uttrykker det. De undersøkte fenomener skal uttrykkes, beskrives og tolkes gjennom presise beskrivelser og gjennom en søker etter de sentrale betydningene, uten forventninger som skal verifiseres eller teorier som skal bekreftes. En dialektisk fenomenologisk tilnærming fokuserer på en uttalelses motsigelser, og deres forhold til den sosiale og materielle verdens motsigelser (Kvale, 2006).

Giorgi har utviklet et analysesystem til bruk ved fenomenologisk analyse der man søker å få en forståelse av helheten. Så vil man finne frem til meningsbærende elementer som beskrives og fortolkes, og til sist foregår det en overordnet teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2004).



## 7. DET KVALITATIVE INTERVJU

Intervju betyr bokstavlig talt en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale 2006). Formålet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, da er det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet, for slik å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Intervjuet har to fokus; relasjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet, samt kunnskapen som blir produsert i intervjuet. Kunnskapen blir et resultat av den menneskelige interaksjonen. Innhenting av informasjon skjer med henblikk på en fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale, 2006).

Intervju som samtale kjennetegnes av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet, og en kritisk innstilling til det som blir sagt (Kvale, 2006).

Med en kvalitativ tilnærming tas det utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til informanten, og resultatet formidles ved hjelp av informantens ord og uttrykk. Det vil derfor ikke være mulig å gå i dybden på et stort utvalg, man velger heller et hensiktsmessig utvalg der en grundig utforsker tema og problem og gir en mer nyansert og fyldig beskrivelse. Informantene velges fordi de er av spesiell interesse for studiet og kan gi viktig informasjon, ikke fordi de er representative for en viss populasjon. Antall informanter bør ikke være for stort da både gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidkrevende prosess. Samtidig må utvalget være stort nok og av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Det gis en grundig redegjørelse, og en begrunnelse, for hvilket utvalg resultatene bygger på og hvilke avgrensninger som er foretatt. På denne måten kan leseren vurdere gyldigheten av de funnene som presenteres (Dalen 2004).

## 7.1 Utvalg

Problemstillingen utarbeidet for undersøkelsen var denne;

*”Etterspør skolen hjelp fra hjelpeapparatet i arbeidet med barn som har ADHD, og i så fall hvilken type hjelp?”.*

Ut fra denne problemstillingen ble intervju valgt som metode for innhenting av data, utvalget skal være lite men stort nok for analyse og tolkning av data, informantene vil bli valgt fordi de har relevans til tema og kan gi god og fyldig informasjon.

Jeg ønsket å få et innblikk i skolehverdagen gjennom skolelederes opplevelser, da de sitter med det overordnede ansvar for det arbeid som skjer på skolen. Slik vil jeg få et systemperspektiv på undersøkelsen. Gjennom skoleledernes historier og perspektiv ble det fokusert på hvordan skolen som system takler arbeidet med barn som har ADHD.

## 7.2 Et hensiktsmessig utvalg ut fra bestemte kriterier

*Kriteriene lagt til grunn for utvelgelse av informanter ble diskutert med veiledere på forhånd.*

Det ble tatt utgangspunkt i to kommuner i et fylke på Østlandet. Ett Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste-kontor (PPT) og en Barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk (BUP) betjener begge disse kommunene. Kommunene ble valgt med hensyn til tilgjengelighet. Skolene som ble utvalgt i undersøkelsen burde være av en viss størrelse. Begrunnelsen for dette var større muligheter for at skolen hadde erfaring med barn som har diagnosen ADHD og at de lettere kunne uttale seg uten at barna ble identifisert. Da undersøkelsen skulle ha et systemperspektiv, og skoleledere ble valgt som informanter, var det viktig at disse hadde kjennskap til kulturen, elevene og personalet på sin skole. Skolelederne skulle derfor ha vært i stilling på skolen noen år.

Ut fra disse kriteriene ble seks skoler i kommunen aktuelle. Fire av disse var barneskoler og to var ungdomsskoler. Jeg tok kontakt med de seks rektorene på skolene, presenterte meg og formålet med undersøkelsen og forhørte meg om de var

villige til å delta. Alle sa seg straks positive. Ved en av skolene var skoleledelsen syk over en lang periode og dette forhindret dessverre at intervjuet kunne gjennomføres. Det gjensto derfor fem skoler. Personene som er intervjuet er en del av ledelsen på skolen og har det overordnede og koordinerende ansvar for tilretteleggingen og spesialundervisningen.

De fem skoleledere jeg har valgt å intervju i oppgaven gir et lite utvalg, som naturligvis ikke gir grunnlag for kvantitative generaliseringer, men bidrar med et kvalitativt innblikk i en praktisk skolehverdag. Jeg kan ikke predikere noe allmenngyldig, men har ønsket å finne noen interessante meningsbærende elementer som kan ses i sammenheng og analyseres i forhold til annen relevant teori rundt emnet.

## 7.3 Utarbeide intervjuguide

Intervjuguiden er utformet med bakgrunn i den teoretiske viten jeg oppfatter relevant for å belyse problemstillingen og blir verktøyet for å samle inn data. Et semistrukturert intervju har gjerne bestemte temaer som er valgt ut på forhånd og ulike typer spørsmål for å belyse disse.

Utformingen ble naturlig slik som beskrevet over, men jeg var og bevisst på hvordan jeg skulle spørre for å få inn et mest mulig rikt og fyldig materiale.

Spørsmålsformuleringene kan være med på å bestemme innholdet i svarene. Det advares ofte mot ledende spørsmål og de ble lite brukt i min undersøkelse, hvis de da ikke ble brukt med hensikt. Ledende spørsmål kan brukes til å sjekke intervjusvarerens reliabilitet, samt å verifisere intervjuerens tolkninger. (Kvale 2006).

## 7.4 Prøveintervju

*Intervjuguiden og teknisk utstyr ble prøvd ut og justert før de endelige intervjuene ble gjennomført. Av en rektor som ikke var del av undersøkelsen, med hadde kjennskap til mitt valgte tema og problemstilling, fikk jeg gode tilbakemeldinger. Dette resulterte i færre spørsmål i intervjuguiden og mer fokus på de tema som var valgt ut og virket relevante. Intervjuene skulle bli tatt opp på bånd men samtidig ville jeg nedtegne*

*hendelser underveis i intervjuet, samt mine egne refleksjoner, da jeg anså denne informasjonen også å ha analytisk verdi. Jeg erfarte at mikrofon var et nødvendig hjelpemiddel og å notere ble for omfattende, da jeg hadde nok med å håndtere intervjusituasjonen og følge opp spørsmål. Jeg valgte da heller å skrive ned følelser og reaksjoner umiddelbart etterpå, både egne og den intervjuedes, da jeg opplevde at disse kunne ha betydning for den videre forståelsen, tolkningen og analysen av materialet.*

## 7.5 Intervjuprosessen

Før en velger å gjennomføre et intervju er det avgjørende å sette seg inn i den problematikk som skal undersøkes. Det vil si å ha forkunnskaper i det utvalgte tema; gjennomgå forskningslitteratur på området og søke å bli kjent med det miljøet eller den kulturen undersøkelsen skal foregå i. Samtidig må en være seg bevisst sin førforståelse, i undersøkelsen søker man å være fordomsfri og møte den verden man studerer med respekt.

Etiske og metodiske utfordringer oppstår underveis i prosessen. Men gjennom fokus på dette, samt grundige beskrivelser gjennom prosessen, søker jeg å gi studien større validitet.

Ved å ha jobbet praktisk i forhold til tema i oppgaven, både i skolen og i hjelpeapparatet, var både skolekulturen og barn med ADHD kjent. For meg ble dette en styrke da det gav meg større bevissthet rundt de spørsmål jeg ville stille, samtidig som det også krevde en bevissthet rundt min førforståelse av problematikken. Det var informantenes opplevelser jeg var ute etter, ikke mine forutinntatte antagelser.

De som skulle bli mine informanter hadde kjennskap til meg, da min jobb var tilknyttet de kommuner der undersøkelsen ble gjennomført. Dette sammen med at skolekulturen var kjent for meg, gav meg en god tilgang, større velvilje og større åpenhet i intervjusituasjonen. Det å skulle være bevisst på våre roller, vårt kjennskap til hverandre, vår gjensidige påvirkning og hvordan dette ville påvirke svar i undersøkelsen, ble drøftet og diskutert med informanten i forkant. Det å være for nær kan føre til fravær av spørsmål eller utelatelse av svar som er relevante.

Solidaritetsproblemer, engstelse for å stigmatisere, redsel for å utlevere noe eller noen kan bli et problem hvis du er berørt av tema. Dette sammen med hensynet til om gruppens selvbilde kunne påvirkes negativt ble også grundig drøftet på forhånd. Det kan påvirke og få betydning for tolkning og formidling av data, så tydeliggjøring og fokus rundt dette anser jeg som viktig.

I kvalitative design stiller man seg åpen for nye spørsmål etter hvert som forståelsen av fenomenet man studerer utvikler seg, eller etter hvert som situasjonen endrer seg. Den kvalitative prosessen beskrives med uttrykk som holistisk, induktiv tilnærming, naturalistisk, og nærhet til fenomenene man studerer (Vedeler, 2000). Erfaringer gjort underveis i prosessen, og begrepene vil bli nærmere forklart og beskrevet i det neste kapittel, under gjennomføring og analyse av intervjuet.

## 8. GJENNOMFØRING OG ANALYSE AV INTERVJU

### 8.1 intervjusituasjonen

For gjennomføring av intervjuene reiste jeg rundt til de enkelte skolene. Kvalitative design er naturalistiske på den måten at forskeren ikke prøver å manipulere settingen. Man forsøker å forstå naturlige forekommende fenomener i deres naturlige sammenhenger (Vedeler, 2000).

Resultatet av intervjuene avhenger av intervjuerens kunnskaper, samt egenskaper som følsomhet, empati, og toleranse. Det er også viktig å vise respekt og forståelse, være en god lytter og vise genuin interesse (Dalen, 2004; Kvale, 2006). Stemningen ble fort avslappet da vi allerede var kjente for hverandre, og slik ble det også enklere for meg å gjennomføre intervjuet. Da min kvalitative intervju-undersøkelse har et fenomenologisk utgangspunkt ønsket jeg å få informantens perspektiv og å forstå ut fra deres premisser. Dette krevde nærhet til fenomenet, gjennom en direkte og personlig kontakt. Min personlige erfaring og innsikt var også avgjørende for å forstå de fenomen jeg skulle undersøke og ble en del av de relevante data. Samtidig måtte jeg innta en ikke-dømmende holdning, samt være distansert og nøytral nok til å kunne reflektere over den informasjon jeg fikk. Du skal i størst mulig grad være preget av ”empatisk nøytralitet” (Vedeler, 2000).

Mitt halvstrukturerte intervju hadde temaer som skulle dekkes, samtidig som jeg lot det være åpent for forandring, både med hensyn til spørsmålsform og i hvilken rekkefølge jeg spurte spørsmålene. Slik kan man legge vekt på historien intervjupersonen forteller og følge opp eller utdype med spørsmål (Kvale 2006).

Bearbeidings-, tolknings-, og analyseprosessen begynte ganske tidlig og de ulike fasene ble påvirket av hverandre. Det startet allerede i intervjuprosessen hvor jeg iakttok og observerte. Gjennom å beskrive og forstå intervjupersonenes sosiale miljø og konteksten, søkte jeg et holistisk, eller helhetlig perspektiv. Jeg måtte også være forberedt på at nye problemstillinger kunne oppstå underveis. Et av hovedformålene

---

med en utforskende studie er oppdagelsen av nye dimensjoner ved det utvalgte emne (Befring 2002).

Gjennom intervjuet hadde jeg fokus på en utforskende stil der informanten skulle gi nyanserte beskrivelser og reaksjoner på de emner jeg tok opp. Opplevelsen var at informantene tydelig var engasjert i tema og gav utfyllende, relevante og emosjonelle beskrivelser, og slik ble spørsmålene mer et supplement for å sikre at alle deler av tema ble dekket, eller som oppfølgingsspørsmål for å klargjøre meninger og nyansere. Å tenke tema, kategorisering, tolking og analyse ble en krevende oppgave gjennom intervjuet. Jeg forsøkte å sikre at nødvendig informasjon var innhentet samtidig som informanten ikke å skulle repetere seg selv, men heller utdype svarene sine. Jeg opplevde å få mye og variert informasjon og meningsutvekslinger gav nye forståelseshorisonter. Svar på spørsmål ble belyst under flere emner og jeg kunne nærme meg tema fra flere vinkler i analysen. Slik kunne jeg skape et mer pålitelig utgangspunkt for analysearbeidet.

Et forhold som kunne true påliteligheten i undersøkelsen var mine definisjoner og tolkninger av begreper brukt i intervjuet. Gjennom samtale og oppklaring, felles forståelse og felles tolkning ble påliteligheten styrket. I en postmoderne tilnærming virker intervjueren som en medprodusent og medforfatter av intervjueteksten. I følge denne interrelasjonelle oppfatningen avdekket ikke jeg allerede eksisterende meninger, men hjalp intervjupersonen med å utvikle sine egne meninger i løpet av intervjuet (Kvale, 2006).

Gjennom den hermeneutiske metode kunne jeg søke å få økt innsyn, mening og helhetlig forståelse. Min forståelseshorisont ble brukt som fortolkningsramme og jeg kunne stille oppfølgende og kvalifiserte spørsmål underveis, ut fra den viten jeg hadde. Informasjonen jeg fikk ble tolket som en del av den konteksten den inngikk i, og måtte forstås i lys av helheten. Slik ble det en veksling mellom informasjonsinhenting, tolking og generalisering.

I denne bevegelsen mellom deler og helhet skjedde det også en veksel mellom forståelsen og førforståelsen. En utvikling skjer gjennom de spørsmål jeg stiller og de svart som blir gitt. Ny viten kobles til eksisterende viten og en ny forståelse fører til et utvidet eller fornyet referansesystem.

Det sies at ideelt bør en eventuell hypotesetesting og tolkningsfasen være overstått når intervjuet er ferdig, og at intervjuerens hypoteser da bør være verifisert eller falsifisert (Kvale, 2006). Nå hadde jeg ingen hypoteser som skulle bekreftes eller avkreftes men fant det allikevel vanskelig, som fersk i intervjuet, og tenke analysekategorier underveis, sikre svar på disse, og samtidig å tolke og verifisere dette, i all den informasjonen som ble gitt. Jeg valgte å være bevisst på hva jeg intervjuet om, samt hvorfor og hvordan. Ved aktivt å lytte kunne jeg få med meg, ikke bare hva som ble sagt men også hvordan det ble sagt; nyanser av meninger, vektleggingen av emnene og emosjoner i settingen. Gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til intervjuet vil dette si å lytte på en fordomsfri måte og la den intervjuede fritt få beskrive uten å forstyrre med spørsmål og forutantakelser. Men man skal da lytte tolkende til det mangfold av betydninger i intervjupersonens uttalelser, med vekt på mulighetene for omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel, samt fokusere på virkningen av forutantakelser på det som ligger bak spørsmålene og svarene. (Kvale, 2006). Å på forhånd være bevisst dette var nyttig, men opplevdes allikevel krevende i intervjusituasjonen.

Intervjuet ble avsluttet ved at informanten fikk anledning til fritt å oppsummere, eller utfylle, rundt tema for oppgaven. Her viste det seg at ytterligere informasjon kom frem og informanten fikk poengtert det de selv fant vesentlig å utdype. Slik fikk jeg en opplevelse av at informantene følte seg møtt og det ble en god måte å avslutte intervjuet på.



---

## 8.2 Tolkningsarbeid

Jeg satt nå med nå med en stor mengde datamateriale, og intervjuene skulle videre transkriberes. Transkribering vil si å overføre det muntlige på bånd til et skriftlig materiale. Dette er ikke bare en teknisk prosedyre men også en tolkningsprosess (Kvale, 2006). Ved selv å utføre transkriberingen fikk jeg en fin mulighet til på å bli bedre kjent med dataene som var samlet inn, noe som styrket den senere analyseprosessen. Arbeide med teksten vil gi økt innsyn og forståelse (Befring, 2002). Verdifulle fakta og betydninger renvaskes gjennom at de transkriberes fra muntlig til skriftlig form.

Utskriftene er ikke klippefaste data i en intervjuundersøkelse, de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Transkripsjon fra en kontekst til en annen krever en rekke vurderinger og beslutninger; som å være nøyaktig ved gjengivelse; jeg bør gjengi ordrett, og det skal tas hensyn til reliabiliteten; påliteligheten, samt validiteten; gyldigheten.

Når en skal transkribere, eller oversette, fra et muntlig språk som har sine regler, til skriftlig språk med sine regler, blir det viktig med en strengt ordrett transkripsjon. Pauser, gjentakelser og tonefall tok jeg med da dette ville bli relevant for tolkningen. Å transkribere intervjumaterialet var en tidkrevende oppgave og til tider en stor tålmodighetsprøve. Samtidig opplevde jeg at overføringen av den muntlige samtalen til en skriftlig form gjorde formen usammenhengende og til tider forvirrende. Det at jeg kjente historien som var formidlet til meg i intervjusituasjonen, forsøkte å forstå betydningen og meningene med det som ble sagt og måten det ble sagt på, slik jeg ønsket å formidle og presentere det videre, ble da vesentlig.

Gjennom å overføre intervjuet til tekst ble det mer oversiktlig og jeg kunne lettere strukturere dataene som en begynnende analyse. Etter transkribering organiserte jeg tekstgrunnlaget slik at jeg best mulig kunne gjennomføre en vurdering, og gjøre meg i stand til å tolke, kategorisere og trekke ut relevante eksempler. Jeg eliminerte overflødig materiale, og skilte ut det som var vesentlig ut fra det videre formålet med

analysen. Jeg så nå hvor lett det var å redusere teksten om til en samling av ord eller enkeltvis meninger, som kunne oppfattes som verbale data og gjøre analysen fragmentert. Jeg minnet meg på at intervjuene var levende samtaler, jeg hadde historien og konteksten klart for meg, og stilte meg åpen for å tolke og utforske informantens meninger. Du skal være ærlig og orientert, fordomsfri og ubunden i søking etter løsninger og forklaringer (Befring, 2002).

### 8.3 Utføring av analysen

Så stoppet arbeidet opp. Og det ble et stort spørsmål hvordan jeg skulle gripe det an. Det var så stort materiale. Jeg hadde fått råd om å bruke åpne spørsmål, nå synes jeg det ble for lite spisset, for omfangsrikt, for mange tema som skulle belyses. Jeg måtte starte fra begynnelsen igjen. Lese intervjuene på nytt, få fatt i historien og hva den fortalte meg, sammenligne historiene og finne det vesentlige i hver historie. Jeg laget en ny fortettet historie ut fra det informanten la vekt på og ville fortelle meg. Den narrative historien var med på å skape en helhetlig forståelse. Når jeg nå tok fatt på analysen av hvert tema fra intervjuguiden ble et nytt perspektiv klart for meg. Jeg så en sammenheng i materialet. De ulike tema belyste hverandre, hang sammen og ble påvirket av hverandre. Dette ga føringer for en ny innfallsvinkel som gjorde det hele spennende og ga giv til å fortsette prosessen. Jeg så at jeg for hver informant kunne se de ulike tema i sammenheng, samtidig som jeg kunne sammenligne skolene og finne likheter og ulikheter dem imellom som sosiale system, dermed trådte også drøftingsarbeidet tydeligere frem. Jeg diskuterte denne innfallsvinkel med veiledere som beriket tanken på å fortsette. Det er godt med flere øyne som ser, innspill og drøftinger i en slik prosess.

Jeg forsøkte nå å gå inn i en dialog med teksten og slik utvikle og klargjøre det som ble uttrykt i den. De inndelte tekstbolkene ble trinn på veien i en tolking og utdyping av meningen med det som ble sagt i intervjuet. Tolkningene av uttalelsene blir også belyst gjennom en teoretisk referanseramme. Teori kan bidra til å tolke data og forklare mønstre i de data man har samlet (Vedeler, 2000) men teorien en velger skal fremgå av data, ikke påføres den. Dalen (2004) sier det dreier seg om å "løfte"

---

materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, og gjennom å bruke informantenes egne ord, men også egne refleksjoner og teori, vise hva det egentlige budskapet er.

*Jeg trekker så troverdige konklusjoner og finner karakteristiske fellestrekk eller identifisere spesielle egenskaper i datamaterialet. Til presentasjon velger jeg ut sentrale poeng, og trekker frem sitater som illustrerer dette godt. Her er poenget å få frem det som er særegent og typisk og som dokumenterer det jeg vil poengtere i oppgaven. Den kvalitative forskningen innebærer å lete etter sentrale fellestrekk (Befring, 2002). Men jeg søker og å belyse ulikhetene. Jeg ser det som viktig at jeg i de valg jeg gjør bestreber meg på å få frem det informantene har villet fortelle samtidig som tolker historiene som kommer frem. Dalen (2004) sier at en skal gi det foreliggende datamaterialet mest mulig fortjeneste.*

## 8.4 Analytiske tilnærminger i kvalitativ forskning

Ulike tilnærminger kan benyttes i analysen, felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Tilnærmingen skal bygge på at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Virkeligheten blir da ikke entydig men mangfoldig og den blir avhengig av den som ser; aktøren. Samtidig har mennesker noe felles i sine erfaringer. Det påvirker vår forståelse og fortolkning av virkeligheten (Dalen, 2004).

Før og under intervjuet hadde jeg fokus på hva, hvorfor og hvordan. Dette tar jeg med meg videre inn i analysen. Hva jeg undersøker og hvorfor må stå i fokus for å gi svar på problemstilling. Så blir det viktig å spørre seg hvordan jeg kan finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite. Å se muligheter i eget datamateriale kan være en utfordring da vi er mer trenet til å lete etter en riktig tolkning fremfor å se nye og alternative tolkninger. Men min innsikt og teoritilfanget kan hjelpe meg med dette (Dalen 2004). Jeg spør meg også hvordan intervjuene kan hjelpe meg til å utvide kunnskapene mine om de fenomen jeg undersøker.

Jeg har brukt en ad hoc analysemetode hvor det åpnes for ulike tilnæringsmetoder og teknikker for meningsregistrering. Jeg har og brukt meningsfortetting og meningskategorisering, men ikke som noen standardmetode for å analysere intervjumateriale som helhet. Det skjer heller i et fritt samspill mellom de ulike teknikkene. Intervjuene blir først gjennomlest slik at jeg kan danne meg et helhetlig bilde, så er det foretatt dypere tolkninger av enkelte uttalelser og deler av intervjuet er plassert i en fortellersammenheng som en narrativ strukturering. Slik kan jeg få frem sammenhenger og strukturer som er av betydning for prosjektet. Et formål gjennom en hermeneutisk metode er å forstå meningsinnholdet og finne sammenhengene. Med en meningsfortetting reduserer jeg lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer. Lange setninger komprimeres og den umiddelbare mening gjengis med korte ord. Deretter ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Jeg har nå fortettet de uttrykte meningene og kommet fram til mer og mer grunnleggende betydninger.

Gjennom meningskategorisering har jeg kodet intervjuet i kategorier. Kategoriene kan utvikles på forhånd eller oppstå under analyseringen (Kvale, 2006). Jeg valgte å systematisere dataene ut fra temaer hentet fra intervjuguiden, men jeg har også tematisert uttalelsene ut fra intervjupersonens synsvinkel. Ved induktive analyser er ikke kategoriene nødvendigvis gitt i utgangspunktet men oppdages og trer frem gjennom analysen (Vedeler, 2000). Dette strukturerte de komplekse intervjuene og gav en oversikt over informantenes meninger, det gav meg mulighet til å telle hvor mange som sa noe om, hvor stor enighet det var, og vil gi leseren et grunnlag for å vurdere hvor representativt utsagnene var. Slik var det og lettere for meg å sammenligne og differensiere.

## 8.5 Kontroll av analysen

Håndteringen av det store datamaterialet var en av utfordringene jeg støtte på i prosessen. Jeg valgte å la andre lese og tolke det samme datamateriale jeg skulle analysere, for på denne måten å kontrollere intervjuanalysen. Var det ulike

oppfatninger, eller ulike resultater kom frem, kunne disse diskuteres og bearbeides i dialog. Slik er analysen beriket med at flere perspektiver er inkludert.

En annen utfordring ved å være kjent med kulturen, med intervjupersonene og tema for oppgaven var faren for å tolke uttalelser ut fra en feilaktig førforståelse, og ikke i tilstrekkelig grad være nøytral. Eller at jeg ville legge vekt på noe fremfor noe annet fordi jeg hadde en tro på at det var viktig, slik at det ville skape problemer med å trekke ut særtrekk eller spesielle kjennetegn.

Ved å være flere som tolker og analyserer datamaterialet, redegjøre for prosedyrene under prosjektet, og forklare trinnene i analyseprosessen kan jeg være med å sikre større validitet og reliabilitet. Når konteksten og mine intensjoner er kjente vil andre kunne se det jeg så, og slik kan jeg være med å sikre kontrollen av min kvalitative studie og analysen av denne. Hvis vi godtar at intervjuanalysen åpner for et tolkningsmangfold, blir det meningsløst å stille strenge krav om tolkningskonsensus. Det viktige blir å formulere de bevis og argumenter som ligger i en tolkning, slik at tolkningen kan testes av andre lesere (Kvale, 2006).

## 8.6 Reliabilitet og validitet og etiske betraktninger

Vurdering av reliabilitet er en del av hele prosessen, og går igjen i alle stadiene i studien. Dette er også brukt bevisst og beskrevet underveis i oppgaven, og henviser til hvor pålitelige resultatene i undersøkelsen er. Det kan være den bevisstheten jeg har hatt i forhold til ledende spørsmål, som jeg i liten grad har brukt hvis de ikke var tilsiktet, da de kunne påvirke svarene. Det kan være min reliabilitet ved kategorisering av intervjupersonenes svar, i kontroll av analysen, men der valgte jeg å la flere deltagere få uttale seg. Da det er ønskelig med en høy grad av reliabilitet i forhold til intervjufunnene, for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, var jeg også bevisst på at dette ikke skulle begrense min kreative tenking (Kvale, 2006).

Validitetsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier i intervjuundersøkelsen. Å validere er å kontrollere, å stille spørsmål, å teoretisere (Kvale, 2006). Kontrollere gjør jeg for å forhindre selektiv forståelse og skjev tolkning. I en

hermeneutisk tolkning er spørsmålene som stilles til teksten helt avgjørende, og spørsmålene hva og hvorfor besvarte jeg før hvordan, for slik å fastsette gyldigheten av funnene i undersøkelsen. For å avgjøre om metoden undersøker det jeg mener den skal undersøke, må jeg og ha en teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes.

De etiske sidene bør også bli vurdert fra begynnelsen av, og gjennom hele prosessen (Dalen, 2004). Når jeg på forhånd kjente til noen av de moralske problemer som ofte oppstår i de ulike stadier i en intervju-undersøkelse kunne jeg lettere ta reflekterte avgjørelser. Formålet med studien var, og bør være, en forbedring av situasjonen for den gruppen som i intervjuet utforskes. Jeg ønsket å bruke informasjonen og resultatene jeg fikk i mitt videre arbeid, og forhåpentligvis finner andre som jobber i hjelpeapparatet også undersøkelsen verdifull. Dette betyr at prosjektet skal produsere kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig. Det skal være gitt et informert samtykke fra intervjupersonene, her gitt meg muntlig av skolelederne, og de hadde når som helst anledning til å trekke seg. De fikk god informasjon om studien, og tema ble oppgitt, men ikke spørsmålene, jeg ønsket at svarene skulle være spontane og representere her og nå situasjonen. Jeg måtte sikre gruppen konfidensialitet, her ble alle anonymisert i den grad at de ikke blir gjenkjennelig. Jeg måtte sammen med informantene vurdere de mulige konsekvenser studien kunne ha for intervjupersonene og den gruppen det gjaldt. Konsekvenser så vi opp mot fordelene av studien. Sik ble det vurdert at fremstillingen ikke ville skade noen, men heller sørge for at de involverte kunne hjelpes gjennom et økt fokus.

Transkriberingen skal være en lojal skriftlig overføring av intervjupersonens muntlige uttalelser. Problemene med nær relasjon til de involverte og til det berørte tema, hvordan dette ble håndtert samt hvordan det påvirket analysen med hensyn til hvor dypt og kritisk intervjuene kunne analyseres er beskrevet i oppgaven. Jeg har forsøkt å være ansvarsbevisst med hensyn til å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig, samt vurdert hvilke konsekvenser den offentlige rapporten vil ha for intervjupersonene og for gruppene som er representert.

---

## 9. PRESENTASJON AV DATA, ANALYSE OG DRØFTING AV DISSE

De samme tema som fra intervjuguiden er brukt gjennom kodingsprosessen. Under koding og analyse av disse tema ble andre begrep tydelige, begrep informantene selv belyste og uthevet. I dette kapittelet, der mine informanternes erfaringer og opplevelser blir presentert, analysert og drøftet, belyses dette gjennom mine tema og informantenes begrep. Jeg vil og vise til likheter og ulikheter i datamaterialet og i skolene som system.

Datainnsamlingen, datamaterialet og måten jeg ønsker å drøfte dette på, gjør det vanskelig å skille presentasjon og drøftingsdel fra hverandre. Derfor har jeg valgt å presentere, analysere og drøfte gjennom kapittelet i sin helhet. Drøftingen belyses gjennom den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for oppgaven.

Temaer som blir belyst er skolene som system, beskrivelser av barna med ADHD, hva skolene tenker at disse barna trenger, hvordan skolene arbeider med barna som har ADHD, hva skolene har av kompetanse, hvilke forventninger skolene har og hva vil skolene anse som hjelp i arbeidet med disse barna. Jeg vil og belyse de erfaringene skolene gjør i samarbeidet med hjelpeapparatet.

### 9.1 Skolen som system og barn med ADHD i det

Presentasjonen vil gi en beskrivelse av de fem skolene, deres syn på hva som er viktig i forhold til holdninger og hvordan skolene tilrettelegger det spesialpedagogiske arbeidet. Disse forhold er forsøkt belyst og drøftet ut fra et systemisk perspektiv. Beskrivelsen av barna belyses gjennom informantenes begrep. Ved å se på hva skolelederne mente barn med ADHD trenger i skolehverdagen, er fellestrekkene sammenlignet og beskrevet. Når skoleleder beskriver hvordan skolene arbeider med barna, sett ut fra systemiske tanker, inkludering og tilrettelegging, er hver skole beskrevet for seg, men sammenlignet og drøftet i etterkant. Skolenes kompetanse er beskrevet og drøftet hver skole for seg, hva skolen anser som hjelp er i stor grad

belyst og drøftet gjennom sitat fra intervjupersonene. Til sist når jeg belyser informantenes og skolenes forventninger, er også samarbeidet med hjelpeapparatet beskrevet, samt en drøfting av skolene som system og deres systemfokus. Resultatene som fremkommer er sett i lys av oppgavens teoritilfang, og drøftes ut fra systemteorien, mestringsaspektet og teori om samarbeid.

## 9.2 Presentasjon av skolene

### 9.2.1 Skole 1

Skole 1 er en ren ungdomsskole. Det er rundt 200 barn på skolen og rundt 30 pedagogiske stillinger inkludert administrasjonen. Skolen har etter intervjupersonens egne ord; ”en gammeldags inndeling” på skolen, som vil si 3 parallelle klasser på hvert trinn. De har en gammel bygningsmasse og antall klasserom er ni som virker å begrunne opprettholdelse av denne klasseinndelingen. Det er den optimale strukturen i forhold til hva vi kan gjøre ut av det bygningsmessige, sier skoleleder. Strukturen i skolen er 2 kontaktlærere på hver klasse som da har ansvaret for mellom 10-12 barn hver. For tiden er det rundt 10 barn som er diagnostisert med ADHD på skolen. Kontaktlærer har det overordnede ansvaret for disse barna, men skoleledelsen er delaktig på møtevirksomhet og deler oppfølgingsansvaret i forhold til barn med spesialpedagogiske vedtak. Grunnleggende holdning på skolen er at alle er unike og skal behandles med respekt. Dette er de opptatt av og det ”gjennomsyrer skolen”, som skoleleder sier, det er nedfelt i handlingsplaner og i skolens daglige virke.

Skolen tenker helhetlig i arbeidet rundt barnet med ADHD; gjennom samarbeid med foresatte, ved å skape tillitsforhold, med gjensidige tilbud, leksehjelp, og hjelpeapparatet inne. De ønsker, og har, en systemtenking ved skolen, men spør seg om skolen er for lite fleksibel eller om de individuelle avvikene er så store at tilpasning blir vanskelig, da skolen opplever det utfordrende å gi gode nok tilbud til disse barna. Skolen har fokus på hva som fungerer for et barn med ADHD og hva som kan fungere for hele skolen.



### 9.2.1.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 1

Er det barn med vedtak prioriteres det en ekstra pedagogisk ressurs i klassen. Det er en spesialpedagogisk ansvarlig på skolen som har videreutdanning i spesialpedagogikk. De har ikke spesialpedagogisk team, da de ikke har funnet noen form på dette som har fungert. De har heller lagt seg på en organisering med en spesialpedagogisk ansvarlig på hvert trinn. Slik tenker skolen at flere får kompetanse. Skolen er bygget opp rundt samarbeid og teamjobbing, ledelsen tar ansvar og avlaster lærerne i de sakene der barna trenger spesiell oppfølging.

Skolen skal snart bli påbygd og fremstå som ny, noe de ser frem til. Da vil skolen tenke ny struktur i forhold til tilrettelegging og organisering. Ellers er det lett å havne på de tradisjonelle, kjente og konservative løsningene, mener skoleleder, noe som ikke lenger fungerer i skolen nå i dag.

### 9.2.2 Skole 2

Dette er en barneskole med rundt 20 pedagogiske stillinger i tillegg til rektor og inspektør. Det er i overkant av 200 barn på skolen og skolen har i dag 3 barn diagnostisert med ADHD. Alle gruppene på skolen er delt, bortsett fra en, slik blir det 13 basisgrupper.

Kontaktlærer og spesiallærer har i samspill ansvaret, pluss assistentene. Assistentene er en god støtte for barna, det gir dem trygghet.

På skolen jobbes det i team og det er også et spesialpedagogisk team. En fra ledelsen er med som leder for teamet. Leder har oversikt; over skolen, over ressurser, ressursbehovet for det enkelte barn, og kan dermed påvirke, forhandle og lettere legge malen for behovet som skolen har. Dette føles som en nødvendighet, påpekes det fra skoleleder, og gjør at ressursene skolen har kan utnyttes til barnas beste. Samarbeid fører og til at teamene er samstemte innad og utad. Skolen har en bevissthet i forhold til systemet skole og hvordan systemet møter barna med ADHD. De har fokus på hvordan skolens påvirkning kan gi gode eller dårlige effekter gjennom måten de

takler barnet med ADHD på, hvordan de bidrar og tilpasser forholdene til barnet. Skolen spør seg hvordan de kan jobbe for å bli bedre. De opplever at faktorer i skolen kan trigge noen av barna med ADHD, og ønsker mer kunnskap for å avhjelpe dette, og denne kunnskapen søkes til alle de ansatte på skolen.

### 9.2.2.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 2

Ressurser brukes slik at de kommer flere barn til gode, skolen tenker best mulig utnyttelse av ressursen til det beste for flere. Men også som en støtte for det enkelte barn, ut fra barnets behov. Skolen har lang rutine på å lage ulike grupper av barn som tas ut av undervisning, og føler de er blitt ganske gode på å legge til rette for disse barna. Gruppene blir ikke homogent satt sammen ut fra vanskebilde men kan like gjerne blandes med flinke og svake barn. Alle barna får flere timer enn det de på papiret er tildelt på grunn av måten det organiseres på. Skolen mener de har hatt en god utvikling på dette, og blitt flinkere. Informanten mener det ikke hadde blitt slik teamjobbing uten påtrykk fra ledelsen. Underveis er det skjedd en modning av lærerne, de er blitt dyktigere, og skolen har bevisst jobbet med kvalitetsheving. Skoleleder formidler at det handler om å gi og ta – fra ledelsen til lærerne, og tilbake. Det er teamjobbing og samspill, skolen står sammen og samlet, og de backer hverandre opp.

### 9.2.3 Skole 3

Barneskole med rundt 80 barn, cirka 10 lærere, en rektor og noen assistenter. Skolen er delt i trinn. Skolen ønsker en organisering mot basisgrupper, slik at det blir større grupper, inndelt på tvers av trinn, med 2 kontaktlærere i hver gruppe. Det er lærerne selv som driver frem denne prosessen. Skolen har 2 elever som er diagnostisert med ADHD. Skoleleder forteller at det merkes i et lite skolesamfunn, det blir tydelig og mer ressurskrevende i det at de ikke har så mye å spille på. Men skolen bruker bevisst assistenter for oppfølging og tett kontakt av barn med ADHD, og slik mener skoleleder at konflikter hindres og håndteres. Det at de er en liten skole kan og være

---

en fordel da barnas vansker blir godt kjent, det blir noe ”dagligdags” som de andre barna aksepterer.

Holdninger er viktig, hevder skoleleder, en skal ikke ha forutinntatte holdninger, men vet ikke om dette blir formidlet og formidles av alle i skolen. Men horisonten utvikles, og de gjør erfaringer gjennom barn med ADHD, og problemer som måtte oppstå er felles ansvar. Skoleleder er bevisst det sosiale klima i lærergruppa, og ønsker at det skal være åpenhet blant kollegaene. De er også bevisst skolemiljøet for barna, og tilretteleggingen for barna med ADHD spesielt.

### 9.2.3.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 3

Ulike organiseringsformer kan oppleves vanskelig da skolen ikke har mye ressurser å spille på. Barn med ADHD må forholde seg til en stor gruppe, i et fastlagt system og den pedagogiske opplæringen skjer i klassen. Det blir mye ansvar på kontaktlærer. Assistenten kan være en støtte, men har ingen pedagogisk jobb. Kontaktlærer kan få støtte fra rektor, gjennom samtaler. Ledelsen er ikke delaktig på møter rundt barna med ADHD, og kontakten mot hjelpeapparatet er også kontaktlærers ansvar.

### 9.2.4 Skole 4

Skolen er en ungdomsskole og det er rundt 200 barn på skolen. Det er 9 basisgrupper, 3 basisgrupper på hvert trinn. På skolen er det mellom 20-30 undervisningsstillinger, og i tillegg assistenter, som skolen ser stor nytte av og behov for. Skolen har rundt 10 elever diagnostisert med ADHD.

Kontaktlærer er ansvarlig for barna med ADHD, sammen med spesialpedagogisk koordinator på trinnet, hvis skolen har noen, eller assistentene, som brukes som avlastning for læreren. Skoleledelsen har et tilretteleggingsansvar ved at det ikke skjer et overforbruk av personer, at flere kan bytte på ansvarsoppgaver. Skoleleder forventer at i forhold til spesialpedagogiske oppgaver og teamarbeid skal han kontaktes.

Skolen har hatt et spesialpedagogisk team men beskriver seg nå i et faglig ingenmannsland i forhold til spesialpedagogisk kompetanse og undervisning på skolen. Leder av teamet orker ikke mer og andre har sluttet. Skoleleder vet ikke hvilke virkemidler som må brukes.

Skolen ønsker at det overføres kompetanse fra andre skoler, men ser samtidig det betenkelige å overføre noen som ikke ønsker å være på skolen. Skoleleder uttrykker det slik:

*”så vi har ikke lykkes!”.*

I forhold til holdninger skal de voksne legge vekt på respekt, og dette er nedfelt som krav, sier skoleleder. De prøver å ikke stigmatisere barna og ikke gjøre forskjell.

#### 9.2.4.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 4

Skolen har en gruppe det er etablert et eget undervisningsopplegg for i egne undervisningslokaler. Fokus er alternativ opplæring og fysisk aktivitet. Gruppen går gjennom hele ungdomsskoletiden, men barna kan gradvis føres tilbake til sin basisgruppe på skolen. Barna som tas ut på gruppen har ulik problematikk, beskrives som faglig svake, og flere har ADHD. Barna karakteriseres som så svake at de ikke har mulighet til å følge undervisning og opplegg i en normal klasse. Men skolen er åpen for å få de tilbake i basisgruppa da målet er at de skal få en så fullstendig grunnskoleeksamen som mulig. Grunnen til at de tas ut er at de forstyrrer, og skolen ønsket ikke at elevflokken rundt skulle bli mer skadelidende enn den allerede er blitt.

Skoleledelsen er ikke fornøyd med den skolefaglige delen av denne måten å organisere på, og mener de må bli flinkere til målformuleringer og evalueringer. Om barna med ADHD er i basisgruppa har de gjerne med seg en assistent. Assistenten kan ta barnet ut når det blir urolig, og dette fungerer for alle.

---

*”..med en gang han, det kommer ting på tverke, så tar assistenten han ut. Det fungerer for han. Og det fungerer for resten av gruppen. Eh..så.. og det er vel slik, kan du si, assistentene i de andre ADHD-tilfellene forholder seg”.*

### 9.2.5 Skole 5

Er en barneskole med mellom 60-70 elever der det er 9 pedagoger ansatt, med rektor, men ikke alle har fulle stillinger. Skolen har hatt flere barn med ADHD men for tiden er det ingen som er diagnostisert. Skolen er organisert med en tredeling der 1. trinn er alene, 2.-4. og 5.-7. trinn er sammen. Da er det 2-3 lærere på hvert av trinnene, og hver lærer har ansvar for sin gruppe. I tillegg har de assistenter i noen av gruppene. Kontaktlærer har ansvaret for barna med ADHD og skoleleder mener de får lite hjelp og avlastning. Det er ledelsen som fordeler ressursene. Rektor ønsker en organisering med større elevgrupper da han mener det blir flere lærere som kan samarbeide.

*”Det andre er at.. jeg har jo tro på, selv om ikke alle deler det, at lærere som jobber sammen med større elevgrupper gir mer å spille på. Det er ikke alle lærere som er enige i det men det tror jeg er sånn bekvemmelighetstenking om at de ikke står oppe i problemene selv, eller føler at man eier de”.*

Rektor tror en annen organisering vil gi større muligheter til å ivareta barna, men da lærerne ikke vil hjelper det lite, sier han. Lærerne blir beskrevet som ekskluderende og lite samarbeidsvillige og dette setter begrensninger. Skoleleder mener de kan har fokus på systemtenking innad i skolen men at det blir stor forskjell om det er en stor skole eller en liten skole, som her. Skolen har team men sliter med å få lærerne til å fungere i teamene da de ikke er samstemte. Leder får ikke gjort noe med det og pålegg om endringer må komme utenifra, mener han. De har en person med spesialpedagogisk utdanning på skolen men den er rettet mot lese- og skrivevansker, og løsninger er individfokuserte.

### 9.2.5.1 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skole 5

Skolen tar ut grupper med barn men mener det oppstår et dilemma hvor mye barna skal være inne i basisgruppa og hvor mye ute. Gruppene settes sammen etter vansker, ofte er det grupper med faglige svake barn. Skoleleder mener det er en utfordring å legge til rette faglig for barna med ADHD, og mener selv at skolen aldri funnet det som har fungert. Leder forteller at det er vanskelig å organisere noe for disse barna da de svinger mye i fungering, motivasjon og vilje.

### 9.2.6 Personavhengig

Gjennom analysen og kategoriseringen av skolene som system ble ett nytt begrep, som kom fra informantenes fokus, tydelig. Både innenfor holdninger og skoleorganiseringen viste det seg at faktorenes fungering var avhengig av personene i systemet, altså ble forholdene personavhengig. To av skolelederne forteller at de jobber bevisst med holdninger på skolen, (skole 1 og 3). Den ene skolen (3) jobber i forhold til det voksne miljøet og setter fokus på verdien av gode holdninger ovenfor barna, men informanten forteller at det er ulike personlige forutsetninger i personalet som gjør at han som skoleleder ikke når ut til alle. En annen skole (4) mener de driver holdningsskapende arbeid, men ikke nok, at holdningene er nedfelt som krav, men at det viser seg, og kommer til uttrykk, gjennom individuelle forskjeller blant lærerne. Selv om holdninger er nedfelt som krav i dokument vil ikke skolens ledelse oppleve forandring fra skolens personale hvis forventningene er uklare eller utydelige (jfr, Klefbeck og Ogden, 1999).

Skolens organisering i forhold til den spesialpedagogiske tilretteleggingen viste at forhold ble personavhengig. En av skolene (4) mener de kommer til kort i møtet med barn med ADHD sine behov, at tilbud er avhengig av personer i kollegiet og at den pedagogiske alternative tilretteleggingen står og faller på de personer som driver gruppa.

Teamlæring er ofte lite utviklet ved skolene (jfr. Dalin i Schultz, 2002) og da vil mye bli personavhengig og skolen vil i liten grad oppleve kompetanseheving og utvikling. Tilrettelegging av tilbud til barn med ADHD er i stor grad et ansvar for den enkelte skole. I de skoler det ikke legges til rette for kollektiv satsing på dette blir det opp til hver enkelt lærer i skolen, noe som blir en for stor oppgave for den enkelte (Skogen, 2004).

En annen skoleleder føler at skolens (5) organisering og utvikling stopper opp, eller blir motarbeidet, av personer i systemet, og at dette også gjelder den spesialpedagogiske ressursen skolen har.

*”Og....sånn sett skulle jeg ønske at den spesialpedagogiske ressursen vi hadde i større grad ble.....både holdt seg selv og ble oppdatert gjennom å være involvert i alt dette her....i alle,... men der er det noe med personer og gjøre altså, så det...det har jeg ikke...det tror jeg ikke at jeg klarer å få til her”.*

En annen av skolelederne erfarte at når skolen (1) organiserte det spesialpedagogiske arbeidet slik at en person fikk et overordnet ansvar førte dette til en ansvarsfraskrivelse fra andre personer.

Når skoleleder mener han blir motarbeidet og skolens utvikling stopper opp på grunn av personer i systemet viser dette at skolen sliter med identitets og likevekstproblemer (jfr. Klefbeck og Ogden, 1999). Skolen og ansatte har ikke de samme mål, det er uenighet, det kan være et ledelsesproblem eller et samarbeidsproblem. En annen skoleleder erfarte ansvarsfraskrivelse fra enkelte når noen i kollegiet tok større ansvar. Senge (1991) kaller det kompenserende feedback, eller at systemet presser tilbake; ”Gjør du jobben din bra, får du bare mer å gjøre”. Det bør heller være slik at det spesialpedagogisk arbeid skal berøre hele skolen og derfor må oppfattes som en del av skolens totale arbeid (Schultz m.fl., 2002).

## 9.3 Beskrivelse av barna

Jeg har bedt informantene om å gjøre en beskrivelse av barn med ADHD, og beskrive dem i generelle trekk. Allikevel tenker jeg beskrivelsene vil være preget, og avhengig av, den kompetanse skolen har på ADHD, og de erfaringer skolen har gjort med barn som har denne diagnosen.

Under analysen og kategoriseringen i temaer fra intervjuguiden blir nye kategorier tydelige, nå ut fra informantenes egne betegnelser og vektlegging. Når informantene skulle beskrive barna med ADHD pekte to begrep seg ut; **krevende** og **ressurser**.

### 9.3.1 Krevende

**Skole 1** beskriver barna med ADHD som **arbeidskrevende**, de krever mer oppfølging og tilrettelegging og er oftere representert i konflikter. Samtidig karakteriserer skoleleder barna som impulsive, og i dette legger han at de er kreative og på den måter artige barn å ha i skolen.

**Skole 2** beskriver også barna som krevende; **oppmerksomhetskrevende**. Dette forklares ved at de er ukonsentrerte og har sosiale vansker som gjør at de ofte tar negativ kontakt og slik får problemer. Samtidig blir de karakterisert som flinke barn som har mye å spille på. De er ofte fysiske, og skolen prøver å utnytte dette.

**Skole 3** beskriver barna som flinke, med variasjon i faglig styrke, slik det er for andre barn. Barna beskrives allikevel som **ressurskrevende**, ved at de trenger mye oppmerksomhet, har vansker med konsentrasjon og uro, og at dette blir vanskelig i klassen.

**Skole 4** Vanskene beskrives som tilkortkomming i opplæringssituasjonen, og at barna gjennomgående har et dårlig selvbilde. Barna vil forsøke å komme unna i læringssituasjonen. Barnas ressurser kommer frem utenfor skolearenaen, for eksempel i elevbedriften, og der fungerer de stort sett mye bedre enn det de ser inne i



skolehuset. Det blir betegnet som **ressurskrevende** med en tilrettelegging som ofte skjer på alternative skolearenaer og den tette oppfølgingen disse barna trenger blir beskrevet som **arbeidskrevende**.

**Skole 5** forteller at de opplever at barna faller gjennom faglig, mister mye grunnleggende kunnskap, har liten motivasjon og vil prøve å komme seg unna arbeidsoppgaver og testsituasjoner. Slik beskrives barna **arbeidskrevende** i det mye tilrettelegging blir nødvendig.

Barn med ADHD kan være krevende i en skolehverdag men det er viktig at ikke systemets manglende kompetanse fører til at barn ikke får den nødvendige bekreftelsen på seg selv som et mestrende og kompetent individ, og således utvikler et negativt selvbilde. Dette kan igjen gi seg utslag i inn- eller utagerende atferd (Berg, 2005). Selv om skolelederne fokuserte på at barna var krevende var det mindre fokus på atferdsproblematikk. To skoler beskriver hvordan de opplever barnas fungering. Dette vil prege skolens holdning til barna.

I NOU 2003: 16 ”I første rekke” og i St.meld. nr.30 ”Kultur for læring” understrekes det at det er skolen som må tilpasse seg de evner og muligheter som hvert enkelt barn har. Det pedagogiske personalet må ha den teoretiske kunnskapen om ADHD-problematikk som er nødvendig for å etablere gode holdninger til barna og deres funksjonsvanske. Slike holdninger og kunnskap er avhengig av formell eller reell kompetanse og nødvendig for å gi handlingskompetanse (Skogen og Holmberg, 2002).

### 9.3.2 Ressurser

Skolenes fokus på ressurser gjenspeiler seg også i utsagn som at de opplever å ikke ha nok ressurser å sette inn, spesielt hvis de får barn med ADHD midt i et skoleår (skole 3, 4 og 5), problemet med at diagnosen ADHD i seg selv ikke utløser noen ressurser (skole 5), og at ressursmangel i form av det bygningsmessige (skole 1 og 4) og personell (skole 4 og 5) er til hinder for god nok undervisning.

To skoler (4 og 5) opplever at hjelpeapparatet ikke har en reell virkelighetsoppfatning vedrørende skolen ressurser. Det fremsettes krav i form av sakkyndig vurderinger men disse skolene opplever at de ressurser som skal til for å innfri kravene ikke eksisterer. Skole 4 ber om hjelp; skolens behov må synliggjøres. Den andre skolen mener også foresatte har urealistiske forventninger til hva skolen kan utrette.

Kvaliteten på skolen som et sosialt system er avhengig av hvordan de samordner sine interne ressurser. Kunnskap om organisasjonsutvikling vil være avgjørende om skoleledelsen og lærerne kan få det best ut av de ressurser de har til rådighet (Schultz m.fl., 2002).

## 9.4 Hva tenker skolen at disse barna trenger

Felles for alle skolene når de beskriver barna med ADHD er at de fremhever konsentrasjonsvanskene og sier noe om hvordan dette påvirker og vanskeliggjør arbeidet til barna, fire av skolelederne påpeker barnas uro og av disse igjen sier tre stykker noe om hvordan uroen fører til at de forstyrrer andre eller kommer i konflikter (skole 1,2 og 4). Skolene er også ganske samstemte på hva de tenker disse barna trenger i skolehverdagen.

Alle fem skoleledere påpeker behovet for tilrettelagt og tilpasset opplæring, Fire er enige om at struktur og forutsigbarhet er noe disse barna har behov for, og tre at de trenger tett kontakt og oppfølging (1,3,4). To av skolene opplever at barna trenger skjerming (2,4) og assistenter blir brukt for støtte og avlastning på fire av de fem skolene. På skole 1 blir ikke assistenter brukt i den grad.

Ungdomsskolene utmerker seg med å tenke alternative læringsarenaer, der det legges vekt på fysisk aktivitet. En av barneskolene, (skole 2), legger også vekt på at barna er fysisk aktive og at barna bør få en annen eller annerledes utfordring i forhold til dette. To skoler sier de opplever at barna har sosiale vansker (2,5), eller at det er problemer i forhold til kommunikasjon (2). To skolen opplever at barna er på utsiden (1,2), at de tar kontakt på en negativ måte, at de er utagerende (2) eller uten sperrer (5). Barna

med ADHD opplevdes som ustabile og påvirket miljøet rundt seg, og bidro dermed til at også andre barn ble utrygge, forteller en skoleleder. Dette, sammen med faglige vansker, fører til at de ender opp med relasjoner til andre som sliter (5). I forhold til sosial tilrettelegging har ingen av skolene noen egne tiltak i forhold til disse barna. To skoleledere innrømmer at det trengs fokus på (2,3), at det gjøres for lite, at det sosiale arbeidet ikke er enkelt og at det kan være vanskelig å integrere alle (2,5). En skole sier de tenker sosialisering gjennom i grupper (2) eller at det legges til rette for dette gjennom gruppearbeid (3), en annen skole at assistenter er med ut i friminutt (2).

De mestringsvansker barn med ADHD sliter med, med hovedvekt på uro, impulsivitet, utagerende atferd eller konsentrasjonsvansker, vil disse barna helt klart ha behov for struktur og tett oppfølging. Et ordinært opplæringstilbud vil som regel ikke være akseptable læringsbetingelser for disse barna (Haug, 2003).

Barn har ulike forutsetninger til å fungere i en sosial situasjon. Sosial kompetanse består av ferdigheter som evne til empati, samarbeid, god selvhevdelse, selvkontroll, og ansvarlighet. Vi vet at barn med ADHD ofte sliter med dette og karakteriseres gjerne som barn med lav sosial kompetanse. Å ha god sosial kompetanse betyr at man har de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. For at barna med ADHD skal bli akseptert og inkludert blant jevnaldrende og skape gode betingelser for sosial læring og personlighetsutvikling er det derfor viktig at skolen har fokus på sosialt arbeid i skolen .

## 9.5 Hvordan arbeider skolene med barna som har ADHD

Jeg ønsker å fokusere på skolenes inkludering og tilrettelegging gjennom et systemisk fokus. Arbeidet med barna som har ADHD ble beskrevet som arbeids- og ressurskrevende. Behovet til barna mener skolelederne var tilrettelegging i skolehverdagen. Jeg vil nå vise hvordan skolene organiserer arbeidet med disse barna ut fra et inkluderings- og tilretteleggingsperspektiv.

### 9.5.1 Skole 1

**Systemtenking:** Skolen velger tiltak for hele skolen, som vil komme alle barna til gode. Strukturene på skolen vurderes; de skal tilpasses barna med ADHD, men også de andre, og slik ønsker skolen å legge til rette for en større integrering av barn med vansker, blant annet barn med ADHD.

**Inkludering:** Barna skal være en del av det vanlige klassemiljøet, barn med vansker fordeles i forskjellige klasser, der de får faglige opplegg som er tilpasset dem.

Samtidig har skolen klasseovergripende tiltak, for eksempel aktivitetsgrupper eller alternative læringsarenaer for å kunne tilpasse utfordringer og bedre møte barn med ADHD og deres behov. Ved utfordringer ser skolen at det er lett å velge løsninger der en tar barna ut av klasseromsundervisningen.

**Tilpasset opplæring:** Skolen har fokus på tilpassa opplæring for alle. De ser at barn med ADHD trenger noe ekstra i forhold til tettere og tilrettelagt oppfølging, struktur og forutsigbarhet, samt fysisk aktivitet, og noen ganger muligheter til å få dette på en friere arena; ved alternative undervisningsopplegg. Skolen føler det er utfordrende å sette krav som tilsvarer barnas mestring, for slik å kunne gi gode tilbud.

### 9.5.2 Skole 2

**Systemtenking:** Skolen har en bevissthet med hensyn til hvordan skolen møter barna med ADHD og hvordan kan de kan jobbe for å bli bedre. Barnas læring står i fokus.

**Inkludering:** Skolen har jobbet med kvalitetsheving i forhold til inkludering og tilrettelegging.

**Tilpasset opplæring:** Skolen mener den største utfordringen med barn som har ADHD er tilpasset opplæring, og dette er kjempeviktig, sier skoleleder. Skolen føler de er blitt gode på å legge til rette for barna, samt gi oppgaver tilpasset til dem. Skolen har god oversikt over barnas fungering; spesielt den faglige.

---

### 9.5.3 Skole 3

**Systemtenking:** Skolen ønsker å ha barnet i sentrum. Men det kan være vanskelig for skolen å tilpasse seg barn med ADHD med deres vanskebilde, og som skoleleder sier;

”Så det er klart at skolen er ikke den beste plassen!”.

Skoleleder synes det blir for lite helhetlig tenking rundt disse barna og opplever det krevende å skulle tilrettelegge for barn med ADHD i en stor gruppe der systemet og oppleggene føles fastlåste. Har skolen ressurser blir disse brukt inn mot undervisning av enkeltelever.

**Inkludering:** Skolen bruker assistenter som gjør at barna i størst mulig grad kan være inne i sin basisgruppe.

**Tilpasset opplæring:** Skolen prøver å bruke barnets positive ressurser. De utnytter tiden barnet er konsentrert, forsøker å gi forutsigbarhet og kan finne på alternative aktiviteter om barnet ikke fungerer i gruppa.

### 9.5.4 Skole 4

**Systemtenking:** Skoleleder forteller skolen har hatt en utvikling der fokus på det enkelte barns behov er blitt større, og at skolen er blitt flinkere til å følge opp dette behovet.

**Inkludering:** Tar barna ut i segregerte grupper da de forstyrrer seg selv eller andre, eller har faglige problemer. Bruker assistent som kan være sammen med barnet inne i basisgruppe eller ta det ut ved behov. Skolen sliter med å utnytte ressursene, samt sette faglige mål for det alternative undervisningsopplegget.

**Tilpasset opplæring:** Skolen har ikke noe spesiell tilrettelegging i forhold til barn med ADHD. Når skoleleder snakker om tilrettelegging, refererer han til de rettigheter barna har gjennom sakkyndig vurdering, og viser til ekstra tid på eksamen, oppgaver lest inn på cd og gjennomføring av muntlige prøver, noe som blir gjennomført for

barn med lese- og skrivevansker. Når det gjelder barn med ADHD-vansker spesifikt, skjer ikke noe slikt. De får se når behovet oppstår, sier skoleleder. Vi skulle vært mye flinkere til tilrettelegging, sier han samtidig.

### 9.5.5 Skole 5:

**Systemtenking:** Det vises til lite systemarbeid på skolen, informant mener dette ikke like lett på en liten skole.

**Inkludering:** Skolen lager grupper som settes sammen etter vanskebilde, det er gjerne barn som er faglige svake. Skolen synes det er vanskelig å få integrert disse barna men mener det er behov for det. Barna knyttes sosialt til den gruppen som tas ut, og de svake søker sammen.

**Tilrettelegging:** Det er en utfordring å legge til rette faglig for barn med ADHD, sier skoleleder. Det at de mister så mye grunnleggende faglig er en kjempeutfordring. Greier ikke målrette hjelpetiltakene, da skolen ikke vet hva de skal målrette tiltakene mot. Skolen tenker strategier først når det har begynner å skjære seg.

### 9.5.6 Tilrettelegging og inkludering

Som vi ser fremhever to skoler spesielt at faglig tilrettelegging er utfordrende (4, 5) mens en annen skole sier det er vanskelig å finne balansen i forhold til realistiske krav og de forventningene en har til disse barna (1). En skole mener det er en utfordring med tilpasset undervisning (2) og den siste skolen sier det er vanskelig med tilrettelegging i en liten skole.

Systemets og lærernes kompetanse vil tilsvare barnas behov for tilrettelegging av undervisningen (Berg, 2005). Mangler systemet kompetanse på organisering, tilrettelegging og barn med ADHD sine behov, vil dette vanskeliggjøre skolehverdagen for disse barna. Hvis søkelyset er rettet mot å ivareta rettigheter til barna med spesielle behov og i mindre grad stiller krav til skolen i forhold til strukturelle endringer, bør fokus endres (Haug, 2003).

---

Det som skjer av tilpasning i skolehverdagen for barn med ADHD virker noe tilfeldig. To skoler sier det er viktig at noen er der for disse barna og gir forutsigbarhet (1, 3) og timer gis gjennom oppfølging med kontaktlærer (1) eller assistent (3). En skole sier det er viktig å bruke den tiden barna jobber bra (3), og fire skoler mener at alternative aktiviteter trengs for disse barna (1,2,3 og 4), eksempelvis fysisk aktivitet, og løsningen blir da segregerte tiltak utenfor basisgruppe eller klasse.

For å hjelpe seg selv og barn med ADHD bruker skolene ofte assistenter. Disse er med på å hindre konflikter, avlaste og gi støtte til læreren, samt gi barnet hjelp ved klasseroms-undervisning.

Det er lite skolene gjør felles bortsett fra å ta barna ut av undervisningen, ut på grupper. Lite av tankene rundt inkludering og tilretteleggingen er gjort med tanke på kompenserende tiltak eller spesifikt med tanke på barn som har ADHD og deres vanskebilde, slik skolene beskrev og opplevde det. Manglende forståelse av årsak til vanskene fører til manglende tilrettelegging i skolen og barn med ADHD står i fare for å utvikle tilleggsvansker, eller sliter med hjelp til å kontrollere sin atferd (Berg, 2005). Så lenge ikke skolen blir forpliktet eller oppmuntret til endring vil graden av mestring i opplæringen fortsette å være tilfeldig.

Alle skolene gjennomfører undervisning av barn med ADHD ute av klassen. Tre skoler sier de tar barna ut da de ødelegger, forstyrrer eller blir urolig (1,3,4). To av skolene virker å ha et mer bevisst forhold til hvem som settes sammen på gruppe, hvorfor og hva målet med gruppas arbeid skal være (1,2). Ungdomsskolene bruker i større grad alternative undervisningsopplegg og læringsarenaer enn det barneskolen gjør, men også her er begrunnelsen og fokus ulik.

Etablering av segregerte gruppetiltak vil være systemets måte å møte disse barna på. Det kan være av det gode hvis utfordringene og mestringskrav tilpasses barna og legges på den arena barnet fungerer best. Men det kan og føre til at problematferd eskalerer da barna lærer av hverandre (Nordahl, m.fl., 2003) eller hindre barna i konstruktive læringsmuligheter i den sosiale settingen i klassen.

Som før i analyseprosessen viser det seg at det er begreper som peker seg ut og går igjen i intervjumaterialet. Når skolelederne skal beskrive skolens systemiske tanker, tiltak i forhold til inkludering og tilrettelegging er det to begrep som går igjen; **ressurser** og **person-avhengig**.

### 9.5.7 Ressurser og personavhengighet

Ressurser er et gjennomgangstema gjennom intervjuene. Å gjennomføre tilpasset og tilrettelagt opplæring er vanskelig på grunn av ressurser hevder tre av skolene (1,3,4). En skole sier de mangler ressurser til tilrettelegging, skolebygningen er sterkt begrensende og de mangler også ressurser i forhold til kompetanse (4). En annen skole mener deres alternative tilbud blir avhengig av menneskelige ressurser, kompetanse og ressursene i form av ekstra timer (1), men de bruker det de har, det de kan og har tilegnet seg på en best mulig måte.

Det kan være krevende å organisere slik at barna med ADHD får den hjelp og de ressurser som er nødvendig. I dette arbeidet kan det være lett å miste fokus for fleksible løsninger og se seg blind på de tilsynelatende manglende ressursene (Skau, 2005). Manglende tilrettelegging kan ses i sammenheng med begrensede ressurser, men tendenser til å la begrensningene skygge for mulighetene på den enkelte skole gjør seg og gjeldende. Det skal ikke være slik at det som avgjør kvaliteten på opplæringen er den enkelte skoles eller lærers preferanser. I en profesjonell skole kan man ikke velge vekk tilrettelegging for barn med ADHD (Damsgaard, 2007).

Hva skolene mestrer og gjennomfører beskrives i høy grad som personavhengig. Skole 1 sier det er kontaktlærer som er nærmest barna, som har relasjoner til barna og som best kan gi barna hjelp. Men kontaktlærer må også passe til den jobben det er å undervise ADHD-barn.

Det må også den lærer som skal være en del av det alternative tilbudet disse barna får. Skolen er bevisst på barnas behov samt egenskaper læreren må ha. Det er ikke alle som har de rette egenskapene, mener informanten, eller som ønsker dette arbeidet. En



---

samlet profesjonell kompetanse innebærer at læreren både har teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2005).

Skole 2 påpeker at forhold er personavhengig, men folk er forskjellige og det må vi bare akseptere. Noen ønsker ikke arbeide med barn med ADHD, og sier de ikke takler det, de innser sin begrensning, men flere og flere er kommet på banen, forteller skoleleder. Men lærere skal jobben sammen på trinnet, barna er felles ansvar. Skolen er bevisst på hvilke lærere som brukes i arbeid med barn med ADHD og deres personlige kvalifikasjoner.

De skolene der lærerne opplever mestring og personlig utfoldelse vil i større grad greie å bidra til at denne opplevelsen av mestring, forventning, anerkjennelse og det å være betydningsfull også overføres til barna (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Skole 3 mener det er uheldig at det blir tilfeldig hvilken kontaktlærer som får jobben med barn med ADHD, og at det slik blir avhengig av lærers personlige egenskaper. Kontaktlærer kan gi best hjelp i det daglige, og tilpasningen ligger i assistenten, men assistenten har ikke pedagogisk ansvar, og lærers kompetanse går kun på erfaring. Det positive vil være at det er kontaktlærer som har relasjonen til barnet, kjenner dette, og kjenner barnets forutsetninger og dermed kan støtte barnet i det som det mestrer (Berg, 2005).

Skole 4 sier det som utføres av spesialpedagogisk arbeid rundt barn med ADHD er avhengig av personer, og hvem som er ansatt til enhver tid. Skoleleder på skole 5 forteller at lærere er lite motiverte for arbeid med barn som har vansker. De kan være ferdig med ett barn og har fått kompetanse, men ønsker ikke ha et nytt barn med lik problematikk. Slik blir innstillinger til arbeidet rundt barn med ADHD på skolen personavhengig.

Senge (1991) sier det er sammenheng mellom personlig mestring og organisasjonens muligheter for læring. Opplever ikke lærere seg ivaretatt, får utbytte av det arbeidet som gjøres eller ikke selv opplever mestring, vil de heller ikke bidra til en utvikling av skolen.

### 9.5.8 Det systemiske arbeidet

Det systemiske arbeidet viser seg forskjellig i de fem skolene. En skole viser at de er opptatt av interaksjonen (2) med barna og spør seg hvordan skolens påvirkning kan gi gode eller dårlige effekter; gjennom måten du takler barnet på og hvordan skolen bidrar og tilpasser i forhold til individet. Teamarbeid, samarbeid og ”vi”-skole preger arbeidet på skolen. Samarbeidet er således preget av realistiske roller og åpenhet (Anderaa og Tveiten, 1995).

*”..når det gjelder så står de veldig sammen og backer opp hverandre og bidrar, men det som jeg tror, dette jobber vi med hele tiden..”*

En annen skole tenker helhetlig arbeid rundt barnet (1) og systemarbeid ved skolen. Tilbud gis til alle, tiltak tenkes i forhold til hel klasse, og skolen har fokus på felles holdninger og felles ansvar.

*”..ja, jeg tror det er en oppfatning som gjelder skolen. Som jeg sa, at vi ønsker mer veiledning inn i, hvordan en elev kan få det til i en gruppe, mer enn hva slags type spesifikk trening en elev trenger på sine vansker på en måte”.*

En annen skole har barnet i fokus, men skolen føler allikevel den ikke greier å møte barnet på en god nok måte (3). Barnas problematikk skal gjelde alle de voksne på skolen, men lærer blir allikevel ensom i arbeidet, og det blir lite samarbeid. Skolen sliter med å få til ”vi”-skolen og felles holdninger ovenfor barna.

*”..og få den vi-følelsen, at dette er våres felles holdninger til ting, det er ikke alltid så enkelt, men det er en jobb å gjøre”.*

Når mikrosystemet skole ikke gir gode rammevilkår for barnet, vil en uheldig utvikling og påvirkning skje. Barnet handler og konstruerer sin virkelighet slik at det gir mening her og nå, og når skolene opplever barna sin tilkortkomming, er det like mye et signal om miljøets manglende evne til å møte barnet (jfr. Bronfenbrenner/Klefbeck og Ogden, 1999).

En skole sier de kan ha fokus på systemtenking i en liten skole, men får det ikke til i praksis (5). Det blir lite eller intet samarbeid, teamarbeid fungerer ikke, og lærerne er lite samstemte.

*”Ja, jeg tenker at dette med å få lærerne til å fungere i team....så en ikke bare organiserer de i team men få gruppen til å fungere i team. Eh,...den viktigste overføringskilden vi har.....vi klarer i hvert fall ikke”.*

Det å få teamene til å fungere som en integrert del av skoleorganisasjonen vil kreve en omfattende endringsprosess som krever systemisk arbeid. I tillegg kreves det innsikt i skolens organisatoriske struktur samt kunnskap om det å gjennomføre endringer. (Schultz m.fl., 2002). Hvis teamarbeid kan bli en inspirasjonskilde, skape tilhørighet og skape personlig utvikling kan faktisk teamarbeid bli et mål i seg selv.

En annen skoleleder opplever at et samarbeid rundt disse barna muligens er der på skolen, men som leder blir han ikke informert om hva som skjer (4). Det blir således personavhengig hva som skjer og hvordan, forteller han. Skoleleder beskriver lærernes følelser slik;

*”Lærerne føler de alltid kommer til kort!”*

Og hvordan skolen føler de møter barna slik;

*”..det daglige behovet som mange barn har det føler vi at vi kommer til kort ovenfor”.*

Når skolen sier det kommer til kort , oppleves ikke personlig mestring, og de er da heller ikke bidragsyttere i en lærende organisasjon (Dalin i Schultz, 2002).

Det er klart en sammenheng mellom samarbeidsklime i personalgruppa og opplæringskvaliteten, og dette vil igjen avspeile kvaliteten på skolens tilpassede opplæring. Skolen som system kan virke nedbrytende eller støttende og gir rammevilkår for læreres og barns erfaringer. Moos beskrivelser av sentrale faktorer for sosiale miljøer innbefatter samhold og involvering, støtte og hjelp, klare forventninger, håndtering av relasjoner mellom aktørene og det å gi lærerne

utviklingsmuligheter (Klefbeck og Ogden, 1999). Hvordan systemet interagerer med, og rundt barnet vil være avhengig for barnets sosiale utvikling og trivsel. Dette er spesielt viktig for barn med ADHD.

## 9.6 Hva har skolene av kompetanse

Skolene opplever barna med ADHD som krevende, og skolenes beskrivelser av barnas vansker viser at barn med ADHD trenger tilrettelegging i skolen, noe alle skolene var enige om. Felles er at de tar barna med ADHD ut på grupper, ut fra den ordinære undervisningen i klassen, men det utføres på ulike måter. Når skolene beskriver tanker, holdninger og arbeid i forhold til disse barna viser det seg at skolene har ulik grad av systemfokus. Hvordan skolelederne opplever skolenes kompetanse blir beskrevet her.

Oppsummert viser det seg at kompetansen på skolene i undersøkelsen var liten eller ingen. Tre skoleledere sier de ikke har kompetanse på ADHD på skolen (3,4 og 5) og to skoler sier de har for liten kompetanse og trenger mer (1 og 2). Alle skolene har derimot fått erfaring med ADHD i sitt møte med barna på skolen. Hvordan skolene møter og takler dette er ulikt; fra å møte dette som en utfordring og utnytte alt de har og får, til å konstatere at slik er det eller gi opp og resignere.

Skole 1 sier de har lite kompetanse, men den de har utnyttes til flere barns fordel. Kompetansen er bygget opp gjennom erfaring, i samspill med barn og hjelpeapparat, og de utnytter aktivt den veiledning og de tilbakemeldinger de får. Gjennom samarbeid opparbeider og overfører de en kompetanse innad i skolen; da de bytter på spesialpedagogiske oppgaver og samarbeider lærere imellom om tilpassede undervisningsopplegg for barna.

Skole 2 sier de trenger kompetanse, men at de har en del erfaring og utnytter denne. Skoleleder erfarer at lærerne er blitt dyktigere da skolen har jobbet bevisst med kvalitetsheving, gjennom samarbeid, veiledning, refleksjon, kurs og nye målsettinger.

Skole 3 har ingen formell kompetanse på ADHD, den spesialpedagogiske kompetansen de har er fokusert på lese-, skrivevansker. Men de har noe erfaring og forsøker å utnytte denne.

Skole 4 er i et faglig ingenmannsland når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse for tiden. De har bedt om at andre lærere med kompetanse overføres til deres skole men så er ikke skjedd. Skoleleder sier de skulle vært mye bedre men vet ikke hva han skal gjøre.

Skole 5 har ingen kompetanse, og om det finnes noe på skolen mener skoleleder denne er for gammel og at det dreier seg om lese-, skrivevansker. De har noe erfaring, og dette er god førstehjelp sier skoleleder, men mener dette ikke hjelper da lærerne som tilegner seg erfaringen ikke ønsker ansvar for nye barn med lik problematikk.

Slik det ser ut nå finnes det heller ikke reell handlingskompetanse i skolen (Holmberg og Tangen, 2001). St.meld. nr.30 (2003-2004) varsler om et behov for kompetanseutvikling i skolen på alle nivåer for å oppnå bedre kvalitet i undervisningen. Utvikling av kompetanse i skolen må gis til hele systemet i den hensikt å støtte og styrke arbeidet med å utvikle fellesskapet, deltagelsen, medbestemmelsen og utbytte for alle barn (Haug, 2003). Jeg tenker dette gjelder i forhold til de voksne også. Det vil være en del av det systemarbeidet som må til i skolen. Kompetansen bør også gjelde samarbeid, i skolen og ut mot hjelpeinstanser.

## 9.7 Hva vil skolene anse som hjelp i arbeidet med barn som har ADHD, og spør de om denne hjelpen

To av skolelederne forteller at skolene ønsker hjelp med systemarbeid på skolen.

### 9.7.1 Skole 1

ønsker, og har spurt om, hjelp fra hjelpeapparatet i forhold til organisering av skoledagen med tanke på bedre tilrettelegging ved nybygget skole.

Skoleleder gjør det eksplisitt klart at han ønsker mer systemtenking og systemarbeid fra hjelpeapparatet, men synes hjelpeapparatet blir for individfokusert.

*”Ja, ta PPT først da, så er jeg litt, vi har hatt en liten fighte med dem, for jeg mener de ikkefølger paragraf 5 riktig (hm), for at før de,..de skal utrede eleven men før de gir en tilråding skal de da drøfte med skolen, mener nå jeg da, for å se om hva slags tilrettelegging som kan gis innenfor det ordinære tilbudet, før de gir en tilråding om spesialundervisning”.*

Skoleleder beskriver noen av lærernes forventninger og ønsker som at de vil at andre skal komme inn på skolen og løse vanskene med barna. Men skoleleder er klar over at problemene er i klasserommet og må løses der. Ber om at hjelpeapparatet gir tips og kommer med forslag og veiledning inn mot klassen, og observerer for å se hva skolen og lærere kan gjøre i forhold til klassemiljøet. Ønsker mer samarbeid ved å tenke løsninger uten nødvendigvis alltid å ha individfokus på barnet.

*”Og at jeg ikke på død og liv er så individfokusert alltid, jeg tenker liksom hvordan kan du tilrettelegge i en gruppe for at elever som er veldig forskjellige skal kunne fungere i gruppa, hvordan skal du kunne lage det tilbudet såpass romslig at det favner opp flest mulig”.*

Målene setter rammene for deltagernes utvikling (Moos, 1979). Når skolen har et systemfokus som her innebærer det også at lærerne som ønsker mer individuell oppfølging ikke får dette i like stor grad, og forventningene blir ikke oppfylt (jfr. Klefbeck og Ogden, 1999).

Skolen er bevisst på hva de ønsker av hjelp, har spurt om denne hjelpen, ikke blitt møtt på dette og henvender seg da heller til andre i hjelpeapparatet. Skolen selv tar initiativ til dette samarbeidet med hjelpeapparatet, og tenker det skal være slik.

**9.7.2 Skole 2** ønsker samarbeid med hjelpeapparatet for at alle skal kunne gjøre hverandre gode.

---

*”Vi søker jo hjelp, sant, så jeg tror, så jeg synes det er tydelig, vi prøver å vurdere, før tar vi her og ser hva vi klarer sjøl, og kan vi ikke det så går vi videre”.*

Tanken er at skolen skal bli mer selvhjulpen i arbeidet med barn som har ADHD og dette vil kreve mer av den enkelte lærer. De ber om hjelp til øket kompetanseheving, til skolen, teamet og til læreren som igjen skal hjelpe barnet.

*”..for hva er hensikten, hva er intensjonen med å teste ut en elev, det må jo være noe annet enn å gi han noen piller, det må være og noe med å gi han.....en hjelp til selvhjelp gjennom læreren, og hvis da ikke læreren får vite noe om dette kan de ikke gjøre noe”.*

Skolen føler de greier seg uten å ha de store problemene.

*”Og det og tror jeg er noe av det som gjør at ting fungerer bedre det er at lærerne er blitt dyktigere, og skolen har jobbet veldig mye med kvalitetsheving .., vi har prøvd å gjøre det om igjen, og om igjen, og ...ikke bare snu bunken, men at en reflekterer og setter nye mål istedenfor å bare la det gå rundt”.*

Skolen har sett positive endringer av praksis og opplever en mestring. I dette ligger at skolen har klare målsettinger, de har en samstemthet og preges av samarbeid, og systemet er støttende og ledelsen pådrivere. Systemene rundt barnet med ADHD i skolen virker å samarbeide, det er fokus på barn og individ samtidig og i samspill. Dette igjen virker å fremme en kompetanseheving av barnet, slik at også dette mestrer, men også av hjelperne til barnet; lærerne. Dette vil legge til rette en utvikling både på system og personnivå (jfr. Klefbeck og Ogden, 1999) og bidra til teamlæring og ny innsikt (Senge, 1991).

De har bedt om og opplever, at PPT er inne i skolen for å observere klasser, og skolen jobber med klassemiljø med hjelp fra hjelpeapparatet. De søker og spør selv om hjelp og er bevisste på hva de ønsker.

*”Jeg tror at vi sånn sett er ganske heldige, vi får stort sett den hjelpen vi trenger, jeg tenker at det vi ikke får av det vi trenger det er, det er fordi vi ikke er gode nok på å innhente det selv”.*

Skolen ønsker systemisk hjelp i forhold til opprettelse av nettverksplasser, læringsarenaer på skolen og inspirasjonsøkter i samarbeid med andre. PPT har en

systemisk rolle i sitt arbeid på skolen og slik tenker skolen at den på sikt skal bli mer selvhjulpen, som igjen blir avlastende på hjelpeapparatet.

**9.7.3 Skole 3** ønsker hjelpeapparatet inn mot lærer i skolen, men spør ikke om denne hjelpen. Skolen føler hjelpeapparatet blir fjerne.

*”I det daglige blir de rimelig på siden, men det er jo klart at en trenger all den støtte en kan få”.*

*”Da må det jo bli, kanskje at hjelpeapparatet hadde kommet enda tettere i forhold til kontaktlærere, eh....fordi det er nok veldig om å gjøre at vi har kontakten der, og det ligger jo begge veier sant, det er jo like mye vår eh... vår jobb det, å ta kontakt med dere, men vi føler vel at det ikke... det er kanskje lettere.....eh, men da føler kanskje hjelpeapparatet at de venter på et utspill i fra oss”.*

Skoleleder ønsker at hjelpeapparatet skal gi kompetanse og kurs til alle på skolen men ber heller ikke om dette. Initiativet ventes å komme fra hjelpeapparatet.

*”Nei, men jeg tror dette går litt på behov, altså, vi har ikke følt all verden med behov”.*

*”... da må det bli erfaringsutveksling i forhold til de diagnostiske tilfellene vi har. Eh,...det kunne sikkert vært veldig nyttig for dere, og dere hadde sikkert hatt mye å bidra med i forhold til...til mer profesjonelt grunnlag. Så det er jo bare å få til tid og møtefora for slike ting”.*

Skoleleder gir allikevel uttrykk for at samarbeid har fungert rimelig greit og at skolen har fått hjelp i forhold til enkelttilfeller. En endring i skolen er avhengig av at alle deltagerne ønsker denne endringen, er villig til å gå inni det og samstemte om det (Senge, 1991). Er ikke dette på plass er et endringsarbeid vanskelig.

**9.7.4 Skole 4** ønsker hjelpeapparatet inn i skolen for å ta seg av enkelteleven og læreren.



*”Og når det ikke er konkrete saker så kunne de gått inn og observert og veiledet og vært med i førstetjenesten på det arbeidet som drives, som fagpersoner. Og det føler jeg at der har vi et stykke vei å gå”.*

*”Men om vi kan evaluere..... jeg ser ikke annen måte å få det til på enn at det må flere personer inn i skoleverket for tilretteleggende og ta seg av læringsoppgavene for disse..... disse behovene. .... Selv om vi i dag ligger på, kanskje langt over landsgjennomsnittet så er det ikke nok. .... ut i fra det vi ser er behovet på vår skole”.*

Men skolen opplever det problematisk at hjelpeapparatet ikke ser problematikken vedrørende ressurser. Skoleleder vil at hjelpeapparatet i større grad ser skolens hverdag og behovet for ressurser og synliggjør dette.

*”Det gjelder jo først og fremst å ... å få anbefalinger og råd om tilrettelegging, råd om behov, og så opplever vi at ..... eh.... for enkelte innen PPT så har ikke de den virkelighetsoppfatning som skolen befinner seg i når det gjelder ressurser. ...”.*

Når skolen ønsker hjelpeapparatet inn i skolehverdagen bør det ikke være for et ytterligere fokus på mangel av ressurser, men heller for å lete frem det som fungerer og fremheve det som fungerer bra, for slik å tydeliggjøre og skape utvikling for mestring (Damsgaard, 2003).

Med sin kompetanse kan PPT gi råd om tilrettelegging, men ressursene stopper dette.

*”Jeg føler at vi mangler ressurser. Jeg føler at vi...vi ....eh... kompetansen føler jeg at PPT kan være en god bidragsyter til å ..... vise på muligheter til tilrettelegging... men i praksis har ikke vi alltid de ressursene som er det ideelle for dette...”.*

Når skolen får barn med ADHD trenger de et samarbeid med BUP.

*”...når det dukker opp.. eh,..mistanke om ADHD., så må vi få det klarlagt, for å, kan du si, legge listen riktig.... Og den må vi også ..... få hjelp til å legge, eller få til et samarbeid til å legge den listen riktig, sammen med BUP. Men da må også BUP vite noe om våre ressurser”.*

Skolen regner med å få hjelp til å nå det skolefaglige uten segregering.

*”Og det er den biten der som vi må se på, eh.... dette med målformuleringer må vi bli flinkere på, eh.. når det gjelder den faglige opplæringen. Og ..... evaluere resultatet i forhold til de målene som blir satt. Her..... her har vi et stykke vei å gå, og det..... regner jeg med vi skal få videre hjelp av PPT til å ..... å treffe bra på det.*

Skolen ønsker denne hjelpen men spør ikke etter den. Som skoleleder selv sier;

*”Nei, vi er kanskje ikke tydelige nok”.*

Store deler av fokuset er rettet mot manglende resurser og oppleves dermed som en begrensende faktor. Mentale modeller er forestillinger en ikke selv er seg bevisst som vil prege vår oppfattelse av verden og vil være til hinder for utvikling av en læringsprosess. For å skape en endring må dette skje i fellesskap (Senge, 1991). Dette fellesskapet synes ikke nå å være tilstede.

### **9.7.5 Skole 5** ønsker at hjelpeapparatet skal være en støtte for læreren.

*”.. det tror jeg er et viktig sted å skolere, men det er samtidig et støtteapparat for læreren, men det er innmari viktig at det blir en støtte, og ikke blir sånn at det er læreren som alltid skal både løse og, skal vi si; legge fram. Det er viktig at på en måte, det er nok noen som opplever det, at på sånne grupper, at de føler, som lærer da, at de skal hele tiden skal gi informasjon, de skal gi oppfølging og de skal observere for å melde tilbake, altså man gir hele tiden inn i en sånn gruppe, men man får ikke påfyll selv i den gruppen. For jeg tror der ligger den viktigste ressursen vi har”.*

Skolen ønsker hjelp til inkludering og forsøker å formidle dette til hjelpeapparatet, men forventer også at det er hjelpapparatet som skal utføre denne jobben.

*”Jeg synes det som er vanskeligst er å få integrert disse personene, fra skolens side synes jeg dette er vanskelig. Men jeg ser at det ofte er et veldig stort behov for det, , og.....vi sier nok noe om det, ikke i sånne møter, men vi prøver nok å få formidlet dette til fagpersonene, men det er der vi får vite minst om hva som skjer. Og det er vel naturlig. Men av og til kunne det vært greit å vite at det skjedde noe ”.*

Skolen ønsker kompetanse inn i skolen men erfarer at dette ikke lar seg gjøre. Mener da at hjelpeapparatet må stå for denne kompetansen og at hjelpeapparatet er de som må ta initiativ til systemarbeid som skal skje på skolen.

*”Jeg tenker at den viktigste ressursen vi har på skolering det er jo å få PP-tjenesten eller andre samarbeidspartnere til å være med å skolere oss”.*

Ikke noe sted gjennom intervjuet kommer det frem at skolen spør hjelpeapparatet om denne hjelpen, det er heller slik at det uttrykkes som ønsker.

## 9.8 Skolens forventninger til hjelpeapparatet

Noen sier de ønsker hjelp, noen sier de trenger hjelp, andre konstaterer og avventer hjelp. Noen forventer og andre resignerer. Noen utnytter det de har, andre bruker alt det de kan til det beste. Noen greier seg selv, noen vil at andre skal ta seg av og noen vil at hjelpeapparatet skal overta. De ulike måter skolene uttrykker behov for hjelp på er høyst forskjellige.

Jeg vil nå beskrive skolenes forventninger til hjelpeapparatet. Jeg trekker noen tråder for om mulig å se en helhet gjennom de tema som er beskrevet i oppgaven. Slik vil jeg drøfte og belyse det informantene har fortalt meg med en systemisk tilnærming.

**Skole 1** Skolens forventninger er at hjelpeapparatet må bruke av sin kompetanse og veilede skolen med et systemarbeid i fokus. Skolen samarbeider godt innad, de har et godt og støttende miljø, der de hjelper hverandre i arbeidet med barn som har ADHD-vansker. Samarbeid utad varierer i stor grad med hvilke personer fra hjelpeapparatet det samarbeides med. Leder er ikke fornøyd med oppfølging fra hjelpeapparat da han mener hjelpeapparatet blir for individfokusert. Derfor spør han etter hjelp hos andre samarbeidspartnere. På denne måten viser skolen stort initiativ og bevissthet rundt hva de ønsker, og hvilken utvikling skolen skal få. Skolen virker å nyttiggjør seg den kompetanse de har og den kompetansen de har fått fra hjelpeapparatet. Slik beskrives det at de greier seg selv og spør ikke så mye etter hjelp lenger. Det blir beskrevet en begrenset faktor; personavhengighet, i samarbeidet med hjelpeapparatet.

**Skole 2** Skolens forventninger er at hjelpeapparatet må bli mer synlige og ved å hjelpe skolen vise at skolen er betydningsfull for barnet, da de bidrar med kompetanse. Det er ønsket en øket kompetanseheving inn i skolen fra de som har kompetanse, og hjelpeapparatet (PPT og BUP) sammen med skolen kan greie dette. Det er fokus på å gjøre hverandre gode, gjøre skolen god og hjelperne i den bedre, for slik igjen å kunne hjelpe barnet med ADHD. Skolen virker å være konstruktiv i tanken på å utnytte ressurser, samt de enkeltes evner og anlegg. Slik virker skolen å ha fokus på muligheter heller enn begrensninger, og ønsker i størst mulig grad å være selvhjulpne.

Det er et utstrakt samarbeid innad på skolen med teamarbeid, og samarbeidet utad blir beskrevet som nyttig og verdifullt. At det fungerer så godt tilskrives kontakten fra PPT som er knyttet opp mot skolen. Skolen har systemarbeid i fokus, sammen med et individfokus, da de mener de også må lære det enkelte barn å kjenne. Skolen selv tar initiativ til samarbeid og styrer dette. De nyttiggjør seg det de får av kompetanse og veiledning og er bevisst på en videreutvikling av skolen.

**Skole 3** Sier at kompetanse må inn i skolen og at de ønsker all den støtte og de ressurser de kan få.

Skoleleder lurer på om det kanskje må bli slik at hjelpeapparatet kommer inn og støtter lærer og følger opp i skolen. Han mener og det må gå an å få til kompetanseutvikling begge veier, og ønsker seg møter der de kan få en erfaringsutveksling i de enkelttilfellene skolen har.

Skolen avventer samarbeid, føler ikke det store behovet, og venter at hjelpeapparatet skal ta initiativ. Skolen blir vag både med hensyn til hva de ønsker og hvordan de formidler ønskene. Det er lite samarbeid på skolen og hjelpeapparatet blir oppfattet som fjern. Begrensede faktorer i skolen er ressurser, noe som har fokus gjennom intervjuet.

**Skole 4** Skoleleder mener hjelpeapparatet; fagpersoner med kompetanse, må inn i skolen.

---

*”Ved at vi hadde, en fast dag i uken, besøk av en i hjelpeapparatet som hadde sin arbeidsdag ved vår skole, en dag i uken”.*

Skolen oppleves ikke å ha systemfokus da det sjelden er snakk om systemet skole, samarbeid innad eller utad på skolen, overgripende tiltak til det beste for skolesamfunnet, helhetlig tenking rundt barnet eller interaksjonen skole – barn. Tiltak iverksettes i etterkant, og hjelpeapparatet forventes å ta initiativ.

Hjelpeapparatet har en opplæringsfunksjon vis a vis lærer, sier informant, og uttrykker med dette en forventning til hjelpeapparatet, om en individuell tilnærming, uten eksplisitt å be om hjelp. Skolen virker å ha mange behov, og til dels urealistiske forventninger, skoleleder blir utydelig, og skolens spesialpedagogiske tilbud virker å lide under dette.

Skoleleder snakker dobbelt, han forteller at skolen er blitt flinkere i de senere år da de har fått større fokus mot barn med ADHD, og andre barn, sine behov. Samtidig sier han at skolen kommer til kort i å møte barnas behov i det daglige.

Skolen har et stort fokus på ressurser som virker å begrense skolen utvikling og arbeid inn mot barna med ADHD. Det virker som skoleleder ønsker å fraskrive seg ansvar, forteller at de ikke mestrer og ber om at hjelpeapparatet må ta over. Ressursfokus virker å skape en passivitet og manglende kreativitet i forhold til å skape gode læringssituasjoner. Hvorvidt skolen nyttiggjør seg sine ressurser på skolen, blir igjen vendt til begrensninger da skoleleder forteller at de for tiden ikke har kompetanse.

Grunner til at organisasjonen heller beholder gammel praksis enn å utvikle seg kan være av flere årsaker. Skolens ansatte, eller skolen som system, kan mangle evnen til å tilpasse seg nye forhold og gjennom gjensidig påvirkning bidra til å opprettholde gammel praksis, og ingen systemutvikling vil skje. Et annet hinder for systemet skole og medarbeidernes utvikling er en overdreven fokus på utenforliggende faktorer; som knappe ressurser. Slik vil en unngå en tiltrengt kritisk gjennomgang av mulige endringer av organisasjonens og lærernes praksis. På denne måten kan også lærerne bli en del av skolesystemets kultur, at de gradvis blir sosialisert inn i skolens praksis, og

blir sittende fast i dette systemet. Kritikk oppleves sådan som personlig angrep (Schultz m.fl., 2002).

**Skole 5** Skoleleders forventning er at hjelpeapparatet bidrar med et systemarbeid inn i skolen. Han mener hjelpeapparatet er den viktigste ressursen for å nå inn og kunne skolere denne skolen.

Fra hjelpeapparatet ønsker han konkrete innspill og praktiske løsninger til skolen, han vil at hjelpeapparatet skal gjøre de vanskelige barna forståelige og tydeliggjøre omstendighetene.

”... så man får jo på en måte bare sånne innspill på hva som er viktig for at det skal fungere, men det blir veldig lite konkret!...så kunne vi sluppet å høste erfaringene selv”.

Den kunnskapen som ofte mangler er den som kan være til hjelp i klasserommet (Skogen, 2004). Men kunnskapsutviklingen må ses på som en kontinuerlig prosess der en selv må prøve og feile for å finne egnede strukturer, metoder og arbeidsformer som fremmer det beste for barna. Hva som konkret skal gjøres kan ikke bestemmes en gang for alle. Oppskrifter passer sjelden inn i sosiale systemer. Hvis skolen forstår at det ikke finnes fasitsvar, kan det være lettere å leve med frustrasjonene som oppstår (Haug, 2003).

Skoleleder sier han ønsker, men ikke får til noe samarbeid innad i skolen, han har heller ikke initiert noe samarbeid selv med hjelpeapparatet. Leder har ikke tro på at skolen kan skolerer eller at det kan skje noe samarbeid på skolen.

*”..altså teamene, lærerteamene, ser jo at de trenger å gjøre noe. Problemet er at når lærerteamene ikke er samkjørte på hva de ser.....og ikke minst ikke er samkjørte på hvordan de skal løse, så kunne selvfølgelig jeg som leder gått inn og så gjort noe med det, og prøvet å gjøre den prosessen, og noen ganger kan du klare det og noen ledere får det godt til, andre ganger funker det ikke, som her hos oss”.*

Manglende støtte fra ledelsen gir negative konsekvenser for lærernes innstilling. Dette bekreftes også av annen teori om innovasjon i skolen (Skogen og Holmberg, 2002).

Endringer kan skape motvillighet blant de som berøres av endringene i sosiale system. Problemstillinger kan være hvem som tjener på endringene, hvem taper og hvilke kostnader det medfører. Er ikke endringer noe en ønsker, eller har valgt selv kan det kun føles som ekstra byrde (Schultz m.fl., 2002).

” Men jeg tror ikke vi klarer, jeg tror aldri vi kommer dit at vi klarer å få skolert opp folk, så jeg tror at kompetansen, altså i den grad, spisskompetansen da....den må sitte utenfor skolen, flott hvis vi hadde hatt den på skolen!, kjempebra! men jeg tror ikke det er realistisk, og jo mindre skole jo mindre realistisk er det”.

Hjelpeapparatet må finne løsninger, ta initiativ til kompetanseheving og systemarbeid, og ta over denne jobben, sier skoleleder, da han ikke får det til. På spørsmål om han formidler disse ønskene om hjelp, svarer han at; jeg sier nok noe om det, ikke i møter, men jeg prøver å formidle det.

*”Vi vet for mye om hverandre og går på en måte i noen sånne forsvarsposisjoner med en gang. Så da fungerer det mye bedre om det kommer utenifra. Men da er det viktig at den som kommer utenifra blir troverdig”,*

Når det gjelder det å dra nytte av den hjelp de får fra hjelpeapparatet er svaret at lærerne ikke så lett tar imot da de har andre forventninger.

*”..der har du det der med tydeligheten igjen, ikke sant. At når læreren har en forventning om at nå skal hjelpeapparatet overta, eller når noen lener seg tilbake da er jeg ikke sikker på at det skjer så mye endringsarbeid”.*

Skoleleder forteller om flere begrensede faktorer gjennom intervjuet; lærerne som ikke er lett å samarbeide med, barna somr vanskelig å tilrettelegge for på grunn av motivasjonsvansker og i hjelpeapparatet er det avhengig av hvem du skal samarbeide med.

Som skoleleder selv uttrykker det; *”Har selv aldri funnet det som har fungert”*. Blir således et dårlig klima på skolen begrensende for barn med ADHD sin utvikling og mestring, skolens evne til å motta og nyttiggjøre seg hjelp, og videre samarbeide med andre hjelpeinstanser for barnets beste?

Ved her å oppsummere skolens arbeid, som påvirker barnet med ADHD, skolens forventninger til hjelpeapparatet, som skal hjelpe skolen i arbeidet med å bli bedre, skolens ønsker og hvordan de spør om hjelp, har jeg forsøkt å vise den sammenhengen som for meg ble tydelig i analysearbeidet. Skolens fungering innad ble slik også tydelig avspeilet utad.

Kvaliteten på skolens opplæring handler i stor grad om samarbeidsrelasjonene i skolen som system, en orientering mot fellesskapet i skolen, og kollektive kulturer i inkluderende retning. Samarbeidsrelasjoner mellom de ulike nivåer, mellom aktørene og mellom ulike perspektiver og forståelser, spiller en avgjørende rolle (Skogen, 2004).

Klare målsettinger, felles visjoner, ønske om hjelp og samarbeid må være tilstede i skolen før de kan ta imot hjelp. Det må være åpent for dialog i et trygt og støttende miljø. Et systemisk perspektiv samt mestring for den enkelte medarbeider må vektlegges (Schultz, 2002).



---

## 10. Oppsummering og avslutning

Gjennom analyse av intervjuene ble det tydelig for hvert emne hvordan disse påvirket og påvirkes av hverandre og hvordan skolenes fungering tydelig trådte frem gjennom synliggjøring av de ulike tema. Hvordan skolen som system fungerte, avspeilet seg også i holdninger, synet på, og samspillet med barnet. Samt hvordan skolen opplevde å inneha, og gjorde seg nytte av kompetanse, og hvordan denne igjen avspeilet seg i forventninger, erfaringer, samarbeid og tilslutt ønske om hjelp.

Skolene som hadde et systemisk utgangspunkt som lå til grunn for arbeidet med barna som har ADHD, var i større grad selvhjulpne, løsningsfokuserte, samarbeidsvillige, i stand til å utnytte ressurser, gjøre hverandre gode, hente inn kompetanse, og hadde fokus på barnets beste i et samspill. De hadde realistiske forventninger og etterspurte hjelp fra hjelpeapparatet, var tydelig og bevisst i forhold til hva de ønsket og med et fokus på å skape gode læringsarenaer og mestring for barna med ADHD.

Kompetanse var en nøkkelfaktor og påvirket også de andre emner som ble belyst. Realistiske forventninger er avhengig av kompetanse. Forventningene er avgjørende om en får erfaringer. Har ikke skolen kompetanse på samarbeid, vil ikke et samarbeid innad i skolen fungere, og de vil heller ikke greie samarbeide med andre. Er ikke dette på plass vil ikke skolen greie å etterspørre hjelp, da de ikke har erfaringer og de ikke vet hva de skal spørre etter. Dette vil igjen påvirke evnen til å ta imot hjelp, eller i neste omgang nyttiggjøre seg denne.

Disse innbyrdes forhold kan derfor vanskeliggjøre et samarbeid og hjelpearbeid til skolene, da alt virker å være avhengig av alt. For at skolen skal mestre, og få barn med ADHD til å mestre, må skolen ha kompetanse, og den kan ikke bare være i systemet. Skolen selv må inneha kompetansen og oppleve mestring.

Skolene etterspurte hjelp, men på ulikt vis. Noen av skolene var veldig tydelig på hva de ønsket, hva de får og hva de gjør med det. Ønskene kunne oppfattes som realistiske og var basert på et ønske om samarbeid. Andre igjen hadde store

forventninger. Disse ble ikke høyt formulert, og dermed heller ikke tydeliggjort for hjelpeapparatet. Noen bare ønsket og håpet det ville skje. Der samarbeidsklima på skolen var dårlig eller fraværende sier det seg selv at mulighetene til samarbeide med andre eller å ta imot hjelp også ble begrenset.

For at skolen skal ha et begrep om hjelp må de ha kompetanse på barn med ADHD og deres vanskebilde, om systemet skole og om samarbeid. Skal skolene gi mestring til barna er dette avhengig av at skolenes kompetanse tilsvarer barnas behov for tilrettelegging.

Som påpekt før i oppgaven vil et individfokus sammen med et systemfokus være nødvendig. Skal systemet endre seg må det ikke organiseres vekk fra, og miste av syne, de individuelle kjennetegn og vansker barn med ADHD har. Dette synes jeg skolene, og tildels jeg også, mistet litt av syne i fokus på organisering, tilrettelegging, skolens behov og skolens fungering. Slik kan jeg anta at de individuelle kjennetegn kanskje blir borte i alt annet tilretteleggings- og organiseringsarbeid. Om jeg hadde intervjuet lærere hadde jeg muligens fått et annet svar på dette. Kanskje de kjenner barna bedre enn det skoleleder gjør. Uansett kom det frem lite tilrettelegging med tanke på å kompensere for ADHD-barnas vanskebilde i de skolene jeg utførte mine intervju.

Hvilken type hjelp skolene etterspurte, forventet eller ønsket var også ulikt. Det som tydelig utpekte seg var om skolen ønsket hjelp i forhold til systemet skole eller hjelp på individplan, som hjelp direkte inn mot lærer eller i forhold til det enkelte barn.

Ved å analysere skolene viser det seg at for å hjelpe skolene, må dette gjøres på ulikt vis.

Det vil ligge noen utfordringer i form av motstand i skoleorganisasjonen. Endring skjer ikke i skolene der begrensede faktorer som samarbeidsproblemer, ulike holdninger eller urealistiske forventninger, ledelsesproblemer, turbulens i personalet, og fastlåste konflikter blokkerer for utvikling. Skolens ressurser blir barrierer og begrensninger, og skolen preges av frustrasjon og resignasjon. Da hjelper det heller

---

ikke hva hjelpeapparatet gjør. Ønske om og behovet for endring og hjelp må være samstemt ønsket, målformulert, uttrykt eksplisitt og føles verdifullt. .

De skolene med et systemisk fokus, som også jobbet mot en ”lærende organisasjon”, var mestring for de involverte i større grad tilstede. For at barn med ADHD skal mestre må skolen mestre. Et balansert system vil bidra til kompetanseutvikling for barna.

Behovet for kompetanseheving kan ses i et livslangt perspektiv, og er like viktig som kontinuerlig forbedring av praksis. Det kan med fordel kombineres i en samlet strategi for kvalitetsutvikling (Skogen, 2004).

Skogen (2004) spør om skolesystemets evne til å legge til rette for barn med ADHD, og de motstridende synspunkt som vises på skolenivå, er et spørsmål om kompetanse, kunnskap, et spørsmål om vilje, ressurser eller vilkår. Og svarer at det kanskje er alt dette. Mye kan forklares med motstand eller mangel på vilkår for å handle på et bestemt vis. Mye kan forklares med mangel på kompetanse, eller at denne ikke finnes på rett plass. Økt kompetanse alene kan ikke rette opp dette. Innovasjon eller organisasjonsutvikling vil være nødvendig for å komme videre konkluderer han. (Skogen, 2004).

## Kildeliste

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4.utgave. Washington DC.

Barkley, R.(1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 2.nd edition. Guildford Press. New York.

Barkley, R. (2001) *Oppmerksomhedsforstyrrelse og utvikling av selvkontroll*. Munksgaard. København

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske samlaget. Oslo.

Berg, N.B.J. (2005) *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademisk. Oslo

Bryhn, G. (2004). "Et nevropsykologisk perspektiv". I: *Barn og unge med ADHD*. Zeiner, P. (red.), Tell Forlag. Vollen.

Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper - En innføring i sosiale nettverk*. Tano. Oslo

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.

Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelens Forlag. Oslo.

Det kongelige Barne- og familiedepartementet. *Stortingsmelding nr.39 (2001-2002). Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*.

Gjærum, B., Grøholt, B., Sommerchild, H. (red.) (2.opplag 1999). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano-Aschehoug.

---

Haug, P. (2003). Qualifying Teachers for the School for All. I.K.Nes & M.Strømstad & T.Booth (red.), *The Challenge of Inclusion. Reforming Teacher Education*. Routledge.London.

Helsedepartementet (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten mm.*

Holmberg, J.B., Tangen, R. (2001). *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. GCS Multicommunication. Oslo

Kadesjø, B. (2002). *ADHD hos barn og voksne*. En Kunnskapsôversikt, utgitt av Sosialstyrelsen. Sverige.

Klefbeck, J. og Ogden, T. (1999 3. opplag). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Tano. Otta.

Kvale, S. (2006, 9.opplag). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Moen, A. R., (2004). "Ungdom med ADHD". I: *Barn og unge med ADHD*. Zeiner, P. (red.). Tell Forlag. Vollen.

Gjærum, B., Grøholt, B., Sommerchild, H. (red.) (2.opplag 1999). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano-Aschehoug.

NESH (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora. Oslo.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2003) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget. Oslo

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10-13 åringer*. Rapport nr. 3. Barnevernets utviklingssenter. Oslo.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport 1998. Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet. Oslo

Ogden, T. (1999). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk forlag.

Nordahl, T.; Manger, T., Sørli, M-A, Tveit, A. (2003). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget. Oslo.

NOU: 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Opplæringslova med forskrifter, med utdrag fra forarbeid og kommentarer 2001.

Øystein Slette (red.) Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Rønne, L.I. (2.utgave, 2.opplag 2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD*. IS-1244. Sosial- og helsedirektoratet. Oslo.

Senge, Peter M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag. Oslo

Schultz, J-H., Hauge A-M., Støre, H. (2002). *Ingen ut av rekka går*.

Universitetsforlaget. Oslo

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*.

Universitetsforlaget. Oslo.

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1998). *Barnas selvoppfatning – skolens ansvar*. Tano Forlag. Oslo.

Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Akademiske. Oslo.

Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.

---

Skogen, K., Strømstad, M., Nes, K. (2004). *Inkludering i et innovasjonsperspektiv*. Rapport:15. Høgskulen i Hedemark. Elverum.

St.meld. nr.30. (2003-2004). Kultur for læring.

Trillinsgaard (1995). *Kun få vokser ut av det.* . Dansk Psykologisk Forlag

Veleder, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

WHO (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*. World Health Organization. Geneva.

Zeiner, P. (1995). *Hyperkinetiske forstyrrelser hos barn, ungdom og voksne*. Munksgaard. København

Zeiner, P. (red.) (2004). *Barn og unge med ADHD*. Tell Forlag. Vollen.

Øgrim, G. (2004). ”ADD-hva kjennetegner de rolige, ukonsentrerte?”. I: *Barn og unge med ADHD*. Zeiner, P. (red.). Tell Forlag. Vollen.

Aanderaa, B., Tveiten, G. (1994). *Kommuner for barn. Politikk, forvaltning og organisering for bedre oppvekstvilkår*. Kommuneforlaget. Oslo

